

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Tereza Jamburová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

STRATEGIE PŘEDVÍDÁNÍ A JEJÍ MÍSTO VE VÝUCE LITERÁRNÍ  
VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ

STRATEGY OF PREDICTING AND ITS ROLE IN TEACHING  
LITERATURE IN PRIMARY SCHOOLS

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ondřej Hausenblas

Autorka diplomové práce: Tereza Jamburová

Dolanská 20, Praha 6

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Prezenční studium

Rok dokončení práce: 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 22. 6. 2016

.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za cenné rady, podnětné připomínky, ochotu a čas věnovaný odbornému vedení této práce.

Mé srdečné poděkování patří i paním učitelkám, Bc. Janě Zachové, Mgr. Ivaně Majerčíkové a Mgr. Anně Šafářové, za umožnění realizace modelových lekcí v jejich třídě.

Děkuji také rodině a blízkým osobám za trpělivost a podporu, kterou mi po celou dobu studia poskytovaly.

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá jednou ze základních čtenářských strategií, a to předvídáním, ve výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy. Práce má teoreticko-výzkumný charakter.

Teoretická část je zaměřena na základní principy čtenářské strategie předvídání. Jsou zde prezentovány základní východiska problematiky a analyzovány klíčové pojmy. Tato část se mimo jiné věnuje také výběru vhodného textu pro potřeby předvídání.

Ve výzkumné části jsou formulovány cíle, výzkumné otázky a metody zkoumání. Empirická část práce prezentuje výsledky výzkumného šetření, které je založeno na přípravě dvou modelových lekcí, zaměřených na rozvoj této čtenářské strategie, a jejich následné realizaci v praxi. Modelové lekce a jejich praktické provedení v terénu jsou poté podrobeny reflexi. Pozornost je věnována vhodnému metodickému postupu učitele při realizaci čtení s předvídáním ve výuce. Výsledným produktem práce je soubor doporučení pro učitele, kteří by chtěli strategii předvídání ve výuce literární výchovy uplatňovat. Práce také zahrnuje podněty k dalšímu výzkumu v této oblasti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

didaktika literární výchovy, počáteční gramotnost, čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, čtenářské strategie, strategie předvídání, kritické myšlení

## **ABSTRACT**

The thesis deals with predicting, as one of the basic reading strategies applied through out the reading lessons in primary school. The major objective of this study is to identify the main principles of successful application of this strategy in the field, in the terms of all three involving aspects: the teacher, the student and the text. The thesis consists of a theoretical and empirical part.

The theoretical part defines the key principles of the mental process when the reader is making predictions. This part deals with the theoretical framework and analyzes related terms to that issue.

The practical part presents gathered data from the action research that involves plans of model reading lessons aimed at the strategy of predicting and my own teaching practice that has been finally reflected. The results of this research provide some support for teachers who decide to implement the strategy into their literature lessons.

## **KEYWORDS**

didactics of literature, early literacy, reading literacy, reading strategies, reading comprehension, predicting, critical thinking

## Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část .....	10
1.1 Vymezení pojmu.....	10
1.2 Předvídání a čtenářství.....	10
1.2.1 Čtenářská gramotnost.....	11
1.2.2 Čtenářské dovednosti a strategie .....	11
1.3 Čtenářská gramotnost a moderní pedagogika .....	13
1.3.1 Kritické myšlení, o. s. ....	13
1.3.2 Předvídání a výukové metody .....	13
1.4 Klasifikace čtenářských strategií .....	14
1.5 Předvídání a čtenář mladšího školního věku .....	16
1.5.1 Charakteristika čtenáře mladšího školního věku .....	16
1.5.2 Případné nesnáze prepubescentního čtenáře při předvídání.....	17
1.5.3 Význam této strategie pro čtenáře .....	18
1.6 Výběr vhodných textů.....	20
1.6.1 Didaktický potenciál jako základní kritérium .....	20
1.6.2 Charakteristika textů vhodných k předvídání.....	21
1.6.3 Obecné vlastnosti textů a knih jako potenciální vodítka k předvídání .....	22
1.6.4 Příběh a vyprávění .....	25
1.7 Metodické postupy učitele při zavádění strategií .....	27
2 Empirická část.....	31
2.1 Zvolené metody a strategie výzkumu .....	31
2.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	31
2.3 Způsob sběru dat, výzkumný materiál .....	32

2.3.1	Kritéria kvality lekce .....	33
2.3.2	Kritéria kvality předpovědi žáků .....	33
2.4	Příprava plánů modelových lekcí .....	34
2.4.1	Proces hledání vhodných příběhů .....	35
2.5	Modelová lekce č. 1 .....	38
2.5.1	Vybraný text .....	38
2.5.2	Navrhovaný průběh lekce .....	40
2.5.3	Reflexe lekce č. 1 .....	44
2.5.4	Závěry vyvozené z reflexe lekce č. 1 .....	50
2.6	Modelová lekce č. 2 .....	51
2.6.1	Vybraný text .....	51
2.6.2	Navrhovaný průběh lekce .....	53
2.6.3	Realizace 1 .....	56
2.6.4	Realizace 2 .....	57
2.6.5	Realizace 3 .....	57
2.6.6	Souhrnná reflexe lekce č. 2 .....	58
2.7	Shrnutí výsledků empirického šetření .....	67
2.7.1	Předvídání a plán hodiny .....	68
2.7.2	Předvídání a učitel .....	69
2.7.3	Předvídání a žák .....	70
2.8	Závěr empirické části .....	70
2.9	Praktická doporučení učitelům .....	71
	Závěr .....	74
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	76
	Seznam příloh .....	81



## Úvod

Čtenářská gramotnost je v současné době, nejen mezi odbornou veřejností, hojně frekventovaným pojmem. Šíře tohoto pojmu je prakticky velmi obtížně postihnutelná. Čtenářská gramotnost by se v praxi měla prolínat všemi předměty a je základem tzv. funkční gramotnosti, která je klíčem k úspěšnému uplatnění jedince ve společnosti.

Cíle rozvoje čtenářské gramotnosti jsou poplatné požadavkům moderní společnosti 21. století, kdy se úloha formálního vzdělávání transformuje. Škola již neplní tradiční roli instituce, která žákům předává hotové poznatky. Učitel se nestaví do role garanta pravdy. Škola by měla žákům pomoci se v záplavě informací orientovat a třídit je. Klade se důraz na využití poznatků v praktickém životě. Čtenářská gramotnost je často uváděna v souvislosti s výukou čtenářských strategií.

Právě v hodinách literární výchovy, kdy jsou žáci vedeni ke čtení s porozuměním, se takové ideály naplňují. Žáci se pokoušejí uchopit text kriticky. Informace z textu většinou porovnávají se svými životními zkušenostmi. Dále konfrontují své názory se svými spolužáky a učitelem.

Mohlo by se proto zdát překvapivé, že pojem čtenářské gramotnosti se neobjevuje v kurikulárním dokumentu pro základní vzdělávání, v *Rámcovém vzdělávacím programu*. Rovněž pojem čtenářských strategií, který je často uváděn v přímé souvislosti, bychom v tomto oficiálním dokumentu hledali marně. Učitelé se snadno mohou ocitnout v situaci, kdy si nemusí být jisti, jak cíl rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků v praxi vlastně naplňovat. Například dostupné řady čítanek pro žáky mladšího školního věku nenaznačují, že by se v této oblasti událo poslední dobou mnoho změn. O tom svědčí repertoár předkládaných textů, jež se ve většině čítanek příliš nezměnil od dob mé školní docházky. Ani doprovodné otázky k textům, případně úlohy, mnohdy nevedou čtenáře k důkladnému přemýšlení nad textem.

Je proto nasnadě klást si otázku: Mají učitelé dostatek informací a příležitostí pro uplatnění nových přístupů v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků? Mají dostatečnou odbornou a metodickou podporu?

Ačkoliv se z výše uvedeného odstavce může zdát, že v této problematice je v českém prostředí situace neutěšená, nutno podotknout, že v poslední době se u nás objevuje několik ze zahraničí přejatých programů, které nabízejí možné cesty pro učitele, jak výuku

čtenářských strategií v praxi realizovat. Příkladem je program *Psaním a čtením ke kritickému myšlení (RWCT)*. Je patrné, že zájem o tuto problematiku mezi odbornou veřejností i u nás roste, a je jí věnována nemalá pozornost.

Rozumějme tudíž, že záleží na učiteli samotném, zda dokáže pracovat na vlastní odborné, metodické a didaktické zdatnosti a profesních dovednostech v této oblasti.

Užívání vědomých postupů při čtení a následném přemýšlení o textu se zdají být účinným nástrojem, jak vést žáky ke čtení s porozuměním. Prostřednictvím výuky čtenářských strategií můžeme žáky učit zvládat texty a rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost.

Tato práce se zabývá čtenářskou strategií předvídání. Jakkoliv se toto téma může zdát úzké, práce naznačuje, že tato strategie skýtá velkou šíři didaktických a metodických postupů učitele využitelných v praxi.

Cílem této práce je pojmenovat základní předpoklady úspěšného uplatnění této čtenářské strategie v hodinách literární výchovy, nejen ze strany učitele, tak i ze strany žáka.

Teoretická část zohledňuje hledisko všech tří proměnných, které ovlivňují proces učení se této strategií ve výuce: učitel, žák a text. Shromažďuje teoretická východiska z dostupných zdrojů věnujících se konkrétně této problematice.

Výstupem praktické části této práce jsou konkrétní tipy pro učitele k využití této strategie ve vyučování. Jsou zde pojmenovány případné nesnáze, které mohou realizaci čtení s předvídáním ve výuce provázet. V empirické části je zodpovězena otázka, na co by se měl učitel ve svých profesních kvalitách a profesním vývoji zaměřit, aby byl schopen u žáků strategii předvídání efektivně rozvíjet.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Vymezení pojmu

Předvídání se netýká jen čtenářství, ale i jiných oblastí lidského života. Lidé předvídají od nepaměti. Jak zmiňuje Šafránková (2010), schopnost předvídat je v zásadě klíčová pro přežití lidského rodu. Naše předpovědi fatálně ovlivňují historii.

S pojmem předvídání se neodmyslitelně pojí další termíny jako: *představy, asociace, domněnky, úsudky, pocity, prognóza*.

Co se vlastně rozumí pod pojmem předvídání? Definic bychom našli hned několik. Podle *Psychologického slovníku* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 448-449) najdeme pod pojmem *predikce* následující: „*způsob jak lze na základě vysvětlení určitého jevu předpovědět jevy budoucí*“.

Právě kognitivní úroveň předvídání je hlavním polem výzkumu této práce. Popisuje, jaké myšlenkové pochody se odehrávají v mysli čtenáře, když předvídá, a jak tyto procesy nejefektivněji využít k porozumění čtenému textu. Pokud se zaměříme na kognitivní hledisko procesu předvídání, Šafránková (2010) definuje předvídání jako „*vytváření poučeného odhadu na základě dostupných informací*“.

Jak vidíme, předvídání lze definovat z mnoha úhlů pohledu a z hlediska několika vědeckých disciplín. V jednom bodě se všechny definice shodují: při předvídání nevyslovujeme náhodné soudy a domněnky. Jedná se o proces cílený, podložený fakty, dosavadními znalostmi a zkušenostmi. Předpovědi musí být logické.

Podle Buehla (2014, s. 61) předpovědi nejsou nahodilé odhady, nezahrnují subjektivní názory a pocity. Kvalitní předpovědi musí splňovat dvě základní podmínky. Za první, předpověď musí být v souladu s dostupnými důkazy v textu. Žák musí být schopen uvést konkrétní informaci z textu, která jeho předpověď odůvodňuje. Za druhé, žák by měl podložit svou předpověď svými znalostmi a zkušenostmi.

## 1.2 Předvídání a čtenářství

Křivánek a kol. potvrzují (1998, s. 28), že předvídání ve vztahu ke čtenářství má neopomenutelnou roli. „*Čtení je činností, při níž si vytváříme představy a vybavujeme si myšlenky na základě smluvených znaků, které se nemusí podobat věcem a obsahům, o kterých znaky vypovídají.*“

Vymezíme-li předvídání v kontextu čtenářství, mnohými autory je předvídání zmiňováno jako jedna ze základních **čtenářských strategií**. Abychom plně pochopili koncept předvídání, je nutné si ujasnit, co jsou *čtenářské strategie* a k čemu žákovi slouží. Čtenářské strategie nás však nejprve odkazují k termínu nadřazenému, a tím je *čtenářská gramotnost*.

### 1.2.1 Čtenářská gramotnost

Jedním z cílů základního vzdělávání je naučit žáky **číst s porozuměním**. Čtenářská gramotnost je dnes značně diskutovaným a zdůrazňovaným termínem, zvláště pak v mezinárodních výzkumech (PISA, PIRLS). Přestože v českém oficiálním vzdělávacím kurikulu (*RVP pro základní vzdělávání*) řádná formulace čtenářské gramotnosti, z pohledu komplexního a dlouhodobého cíle, stále chybí.

Pojem čtenářské gramotnosti je velmi komplexní, v různých zdrojích najdeme různé definice, a podoba definic se neustále mění ve snaze expertů reagovat na aktuální stav potřeb a požadavků společnosti. Podle mezinárodních výzkumů (PISA, PIRLS) pojem čtenářské gramotnosti vznikl na základě potřeby postihnout „čtení“, vnímané často laickou veřejností ve smyslu pouhého dešifrování psaného textu, jako daleko hlubší a širší problematiku. (<http://www.csicr.cz>, 2013)

Jako stručné vysvětlení čtenářské gramotnosti uvádím definici podle mezinárodního výzkumu PISA (2009): „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.*“

### 1.2.2 Čtenářské dovednosti a strategie

Čtenářská gramotnost zahrnuje široké spektrum kognitivních kompetencí. Čtenářské strategie pak můžeme označit jako prostředky k naplňování výše uvedeného cíle, tedy jako nástroje žáka k úspěšnému osvojení čtenářské gramotnosti. (Whitcroft, 2010) K pochopení pojmu čtenářské gramotnosti by mohlo být nápomocné i vyjasnění rozdílu mezi **čtenářskými dovednostmi a strategiemi**. Na tuto problematiku poukazují Afflerbach a kol. (2008), podle něho jsou často strategie mylně zaměňovány se čtenářskými dovednostmi.

Čtenářské dovednosti odkazují k jednodušším myšlenkovým operacím. Od čtenáře prakticky nevyžadují **kognitivní a metakognitivní schopnosti**. Afflerbach a kol. (2008)

označují čtenářskou dovednost jako zautomatizovanou činnost, která ústí v dekodování textu a základní porozumění textu. Mezi charakteristiky čtenářských dovedností patří: výraz, rychlost, plynulost a správnost čtení. Avšak taková činnost není ze strany žáka uvědomělá a záměrná. Čtenářské dovednosti jsou ve všech situacích čtenářem používány stejným způsobem, čtenář je nijak nepřizpůsobuje charakteristice textu.

Zatímco strategiemi Afflerbach a kol. (2008) nazývají „*promyšlené, cílené pokusy o ovládnutí a přizpůsobování čtenářova úsilí dekodovat text, porozumět slovům a budovat význam textu*“. Dá se proto usoudit, že čtenářské strategie čtenář záměrně používá v případech, kdy se setká s náročným textem. V případě textu nenáročného naopak čtenář použije nevědomé čtenářské dovednosti.

Výsledky mezinárodních srovnávacích testů (PISA, PIRLS) naznačují, že v českém prostředí jsou stále učitelé upřednostňovány čtenářské dovednosti před výukou čtenářských strategií. Čeští učitelé v hodinách literární výchovy mají tendenci akcentovat výuku techniky čtení, zvláště u začínajících čtenářů. Z uvedeného však vyplývá, že cílem výuky by mělo být, aby se vědomě užívané čtenářské strategie dostaly na úroveň automaticky užívaných čtenářských dovedností. (<http://www.ctenarska-gramotnost.cz>, 2010)

Podle Tomana (2007, s. 31) dovednost čtení a porozumění čtenému představují při čtenářském výcviku „*vzájemně spjatý prostředek a cíl*“. Dále: „*Dokonalejší čtecí technika směřuje k lepšímu a výstižnějšímu pochopení textu a naopak chápání obsahu a smyslu čteného zase pozitivně ovlivňuje čtenářskou techniku. Proto je třeba od počátku čtenářského výcviku obě kvality spojovat.*“ (Toman, 2007, s. 31).

Je třeba říci, že čtení není v současném pojetí chápáno jen jako dovednost dešifrovat a reprodukovat text. Je pojato komplexně, jako hlavní předpoklad porozumění textu a potažmo jako neodmyslitelná součást čtenářské gramotnosti. Mezi dovednostmi čtení a porozuměním čtenému nacházíme přímou úměru. Učitelé by si měli být této skutečnosti vědomi a ve své výuce se nezaměřovat pouze na zvládnutí techniky čtení, ale na stejnou úroveň klást i proces porozumění textu.

Shodný pohled na tuto problematiku uvádí Matějček (1995): Mezi technikou čtení a porozuměním existuje přímá souvislost. Dobře zvládnutá technika čtení většinou potvrzuje porozumění textu, pokud je od počátku spojována s úsilím o vytvoření představy o obsahu čteného.

Dále potvrzuje i Toman (2007, s. 36): „*Dovednost čtení s porozuměním závisí na zvládnutí čtecí techniky, na celkové intelektové, jazykové a kulturní úrovni čtenáře, jeho životních a čtenářských zkušenostech a vědomostech, na bohatství jeho slovní zásoby i na obsahové a formální přiměřenosti čteného textu.*“

### 1.3 Čtenářská gramotnost a moderní pedagogika

Je možné konstatovat, že pojetí čtenářské gramotnosti úzce souvisí s moderními přístupy k procesu učení. Odpovídá současným tendencím podpory **aktivního myšlení** a **samostatného učení** žáků. Vychází mimo jiné z **konstruktivismu**, který zdůrazňuje proces konstruování vlastních poznatků žákem prostřednictvím vlastního zkoumání, objevování a logického uvažování. Odkazuje k **metakognitivnímu učení**, kdy se žáci učí sledovat proces svého čtení (učení) a vědomě si volí vhodné strategie pro porozumění textům. Zahrnuje též prvky **dialogického učení**. (Grecmanová a kol., 2000)

#### 1.3.1 Kritické myšlení, o. s.

Jediný projekt, který se v České republice dlouhodobě zabývá problematikou čtenářských strategií a zároveň reaguje na moderní přístupy ve vzdělávání (zmiňované výše) je ze zahraničí převzatý program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (z anglického překladu *Reading and Writing for Critical Thinking*, dále jen *RWCT*). Program zastřešuje občanské sdružení *Kritické myšlení* působící v České Republice již od roku 1997. Zástupci této organizace pořádají školení pro učitele podle metod kritického myšlení. Na webových stránkách projektu se dozvídáme: „*Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.*“ (<http://www.kritickemysleni.cz>, 2001)

Díky tomuto programu se v českých školách začala používat řada metod, které napomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti dětí. Jak uvádí Dvořák a kol. (2015, s. 165): „*Program podle našeho názoru vyplňuje u nás dlouhodobě – i kurikulární reformou – zanedbávanou problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti s přesahy do dalších oblastí.*“ Mezi metody *RWCT* patří mimo jiné také čtení s předvídáním.

#### 1.3.2 Předvídání a výukové metody

Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* ve svých materiálech rovněž odkazuje na u nás méně známý a rozšířený vzdělávací koncept *Reciprocal Teaching*, ve volném

překlada metoda **učíme se navzájem**, jehož hlavními autorkami jsou jedny z prvních průkopnic v pojmenování čtenářských strategií, Palinscarová a Brownová. Vznik této metody na začátku osmdesátých let minulého století podnítila především potřeba odborníků překlenout onu propast mezi mechanickým dekódováním textu a mezi porozuměním čtenému, především u méně zdatných čtenářů. (Oczkus, 2010) Podstatou této techniky je dialog mezi žákem a učitelem, a mezi žáky navzájem, za účelem společného konstruování porozumění textu. Jedná se o interaktivní výuku, která podporuje samostatné učení se z textu. Tato metoda nabízí žákům čtyři základní čtenářské strategie: **předvídání** (*predicting*), **vyjasňování** (*clarifying*), **tvoření a kladení si otázek** (*questioning*) a **shrňování** (*summarizing*). (Palinscar, Brown, 1986)

Na metodu vzájemného učení navázala a podrobněji rozpracovala Lori Oczkusová. Ve svých publikacích zmiňuje, že tato diskuzní a kooperativní čtenářská technika vede žáka k používání čtyř čtenářských strategií, které mají podpořit čtenářovo porozumění textu. Důležité při tom je, že všechny čtyři strategie (*The Fab Four*, jak je Oczkusová nazývá) jsou v jedné výukové jednotce uplatňovány zároveň, nezáleží v jakém pořadí. Vzájemně se prolínají a doplňují. (Oczkus, 2012)

Shrňme nyní, že metoda **recipročního vyučování** je nejvýstižněji charakterizována jako rozhovor, v němž studenti pracují společně s učitelem na pochopení textu. Rozhovor je členěný užíváním čtyř způsobů podpory a strategiemi sledování porozumění. Učitel nejprve sám modeluje užití strategií, posléze jsou sami žáci učitelem vedeni k jejich aplikaci prostřednictvím řízených činností. Při tom je zde pozvolný přesun odpovědnosti za vedení a udržování rozhovoru z učitele na žáky. To vede k tomu, že žáci umí samostatně používat strategie a učit se z textu. (Palinscar, Brown, 1984)

## 1.4 Klasifikace čtenářských strategií

V odborné literatuře najdeme mnoho čtenářských strategií, které rozvíjejí porozumění čteným textům. Existuje několik verzí přehledů čtenářských strategií, jež jsou neustále obměňovány a aktualizovány. Je patrné, že je pro odborníky náročné shodnout se na souhrnném přehledu postupů, rozumějme strategií, které čtenáři používají při procesu budování porozumění textu. Takové nesnáze můžeme přičíst individuální povaze tohoto procesu. Každý z nás vstupuje do interakce s textem s jinými předpoklady, s jinými osobními zkušenostmi, znalostmi, otázkami, potřebami a očekáváními. Tomu logicky odpovídají strategie, které užíváme.

Z porovnání zahraniční a domácí literatury se domnívám, že u nás zatím nevznikl ucelený soupis všech strategií, které známe, a proto se přehledy i v českých zdrojích různí. Strategie předvídání se však objevuje ve většině z nich. Čtenářské strategie můžeme třídit podle řady přístupů. Nejčastější jsou klasifikace podle typu čtení, podle fází čtenářského procesu a podle přístupů k učení z textu.

Jako základní klasifikaci uvádím klasifikaci podle Šafránkové (2003), která považuje za stěžejní odlišit **strategie mechanické a mentální**.

*„Strategie, které nám pomáhají lépe porozumět textu, jsou dvojího typu:*

- 1) „mechanické“ – totiž že se vracíme, zpomalujeme, čteme si nahlas, listujeme slovníkem, ...*
- 2) mentální – propojujeme nové se známým, vytváříme si vizuální představy (nebo nám automaticky naskakují), klademe si otázky, porovnáváme, vysuzujeme, co bude dál a pak to korigujeme, ...“*

V této práci je diskutována oblast mentálních strategií, jelikož i předvídání spadá do této kategorie strategií.

### **Předvídání versus vysuzování**

V některých přehledech čtenářských strategií se předvídání neobjevuje. Místo toho v nich najdeme pojem **vysuzování** (*inferring*). Podle Moreillonové (2007, s. 76-95) předvídání a vysuzování ale nejsou významově identické. Pod pojmem vysuzování totiž rozumíme myšlenkový postup čtenáře, při kterém čte takzvaně mezi řádky. To znamená, že vysuzuje předpovědi a závěry na základě textu, i když nejsou v textu explicitně řečeny. Snaží se odhalit autorovy intence. Vysuzování vyžaduje od čtenáře větší míru vynalézavosti a důmyslnosti.

Moreillonová (2007) tvrdí, že při předvídání hledá čtenář jasné a konkrétní textové evidence jako východisko pro své předpovědi. Dále dodává, že předpověď bychom měli být schopni ověřit doslovnou citací z textu. Kdežto proces vysuzování nemusí být vždy uzavřen konkrétní evidencí z textu. Rozdíl spatřuje také v tom, že předvídání uplatňujeme zpravidla před, při i po čtení. Zatímco vysuzování se v naší mysli odehrává zejména během čtení.



Vysuzování tudíž označuje většina autorů za pojem souhrnnější a nadřazený pojmu předvídání.

Jak již bylo zmíněno výše, strategie předvídání se přímo vyskytuje v přehledu čtenářských strategií od Palinscarové a Brownové (1986), stejně tak od Fishera a kol. (2008).

### **Vzájemná provázanost čtenářských strategií**

Z prostudovaných přehledů strategií vyplývá, že čtenářské strategie jsou vzájemně propojené. Zkušení čtenáři totiž většinou používají více strategií najednou. Stejně tak je tomu i při předvídání. Proto nelze vést žáky k používání strategie předvídání, aniž bychom žákům modelovali i užití ostatních strategií. Můžeme hovořit o tom, že se při výuce na tuto strategii se žáky zaměříme. To konstatují i Palinscarová a Brownová (1986).

Shodný pohled sdílí i Šafránková (2010), která uvádí přehled myšlenkových pochodů čtenáře při předvídání podle Blockové a kol. (2004). Z něho jasně vyplývá, že proces předvídání se skládá z mnoha dílčích dovedností a strategií. Mezi ty úzce spjaté patří zajisté **vysuzování** (*inferring*) a **propojování** (*connecting*).

*„Když čtenář předvídá, prochází většinou tímto procesem:*

- a) aktivuje předchozí znalost o tématu*
- b) přemýšlí o zjevných souvislostech i skrytých významech*
- c) doplňuje či upravuje svou sumu znalostí*
- d) spojuje eferentní a emocionální procesy myšlení*
- e) vytváří souvislosti*
- f) doplňuje si prázdná místa v textu“ (Šafránková, 2010)*

## **1.5 Předvídání a čtenář mladšího školního věku**

### **1.5.1 Charakteristika čtenáře mladšího školního věku**

Abychom mohli u žáků rozvíjet čtenářskou gramotnost úspěšně, zvolené didaktické postupy a metody musí být v souladu s jejich aktuálními vývojovými schopnostmi a dovednostmi. Toman (2004) považuje za rozhodující především úroveň psychických funkcí dítěte, tzn. vnímavosti, pozornosti, paměti, představivosti, fantazie, logického a obrazného myšlení spjatého s řečí a vyjadřováním. Stejnou důležitost spatřuje Toman (2004) i v úrovni techniky čtení a v celkové čtenářské kultuře.

Jako učitelé bychom si měli uvědomit, že období mladšího školního věku dítěte je zcela klíčové v oblasti budování pozitivního vztahu ke čtenářství a knize. Jak zmiňuje Toman (2004), etapa počátečního dětského čtenářství je stěžejní z hlediska formování budoucího celoživotního čtenáře. Vztah dítěte ke knize v tomto období charakterizuje jako „*vstřícný, relativně snadno ovlivnitelný a nepříliš komplikovaný, dítě je ještě otevřeno všem vnějším podnětům*“ (Toman, 2004). Zdá se být proto logické vybavit za těchto vnitřních pozitivních podmínek začínajícího čtenáře strategiemi, které mohou jeho zájem o čtenářství významně podpořit. Základy čtenářské kultury dítěte vznikají právě v tomto vývojovém období.

Čtenářství dítěte ve věku přibližně od sedmi do jedenácti let je podle Tomana (2004) obecně považováno za „*aktivitu spontánně prožitkovou, charakterizovanou mimo jiné synkretickým vnímáním, naivně realistickým pojmáním fiktivního obrazu, emoční intenzitou i značnou imaginativní, jazykovou a herní kreativitou, v níž postupně sílí kognitivní orientace*“.

Ve vztahu k předvídání bych zdůraznila především **imaginativní a kreativní povahu čtenářství** v tomto období. Vyplývá z toho, že pro začínající čtenáře je předvídání zcela spontánní činnost, podpořena navíc neobvyklou mírou imaginace a kreativity. To potvrzuje velký význam rozvoje strategie předvídání u prepubescentních čtenářů.

Ačkoliv se tato práce a její výzkumná část věnuje především zdatnějším a pokročilým čtenářům mladšího školního věku, Šafránková (2010) uvádí, že čtení s předvídáním lze realizovat i se slabšími čtenáři, nebo dokonce i s dětmi, které ještě neumějí číst. Pro práci s takovými čtenáři doporučuje pro předvídání především knihy s dostatkem ilustrací.

### **1.5.2 Případné nesnáze prepubescentního čtenáře při předvídání**

Z předchozí kapitoly vyplývají možné komplikace, které mohou nastat při předvídání čtenářů prepubescentního věku. Žáci, zvláště ti mladšího školního věku, ze své podstaty začínají automaticky předvídat v momentě, kdy jim text nebo celou knihu předložíme. Takoví čtenáři bývají těkaví a netrpěliví, což jim brání v rozvíjení uvědomělých strategií. Na jejich smysly útočí hned několik informací, obal knihy, úvodní ilustrace, název knihy, názvy dílčích kapitol, aj. Žáci tak mnohdy automaticky a nevědomě generují velké množství domněnek a předpovědí. Chceme-li žáky dovést k uvědomělému používání strategie předvídání, měli bychom jejich domněnky a předpovědi již od prvního okamžiku korigovat.

U dětí v tomto věku se pomalu vytváří návyk k učení, kdy dítě musí překonávat vnitřní překážky (hra, osobní záliba) a donutit se k déle trvající práci, jak potvrzuje Homolová (2009).

Kelleyová (2013, s. 108) tvrdí, že žáci například leckdy vyvozují závěry na základě atraktivity obálky knihy a její vizuální stránky. Málokdy si však dopřejí dostatek času, aby důkladně prostudovali obsahovou stránku knihy, která je obvykle uvedena na obálce knihy, v podobě stručné anotace. Jestliže takovým způsobem nezkušení čtenáři vybírají i knihy, které si přečtou, mohou být lehce zklamáni a rozčarováni nad obsahem knihy, jež se neshoduje s jejich očekáváními. Taková zklamání mohou mít fatální vliv na budování vztahu začínajícího čtenáře ke čtení celkově.

Kelleyová (2013, s. 108) zdůrazňuje: aby čtenář kvalitně předvídal, musí být mimo jiné také čtenářem aktivním. To zjednodušeně znamená, že čtenář mobilizuje své předchozí znalosti a zkušenosti k tomu, aby mohl předjímat hlavní body, hlavní myšlenky a důležité detaily textu. Takovými znalostmi může být širší slovní zásoba, znalost ohledně uspořádání a členění textu, znalost o autorovi a jiné. Nedostatek těchto znalostí může u čtenáře logicky způsobit, že nebude schopen podepřít své předpovědi pádnými argumenty.

Učitel by měl mít taková specifika a případné nesnáze čtenáře mladšího školního věku při výuce předvídání na paměti. Zejména pak ve fázi plánování. Z uvedeného vyplývá, že je zvláště důležité poskytnout dětem tohoto věku řízenou praxi (*guided practice*). (Oczkus, 2010)

### **1.5.3 Význam této strategie pro čtenáře**

Kelleyová (2013, s. 109) přistupuje k problematice předvídání a jeho významu komplexně. Tvrdí, že pokud žákům ukážeme, jak používat strategii předvídání efektivně, může to pozitivně ovlivnit jejich vztah ke čtení jako takovému. Dále dodává, že předvídání podněcuje vnitřní motivaci žáka číst, především tím, že stupňuje jeho vnitřní napětí. Čtenář si chce přirozeně ověřit, zda se jeho očekávání a předpovědi naplní, či nikoliv. Oczkusová (2010) potvrzuje, že při předvídání roste zájem žáků o text, který mají číst.

Zjednodušeně řečeno Kelleyová (2013, s. 110) připouští, že předvídání nám dává důvod, abychom vůbec četli, knihu otevřeli. Pokud by naše mysl postrádala přirozenost předvídat, jen stěží bychom pociťovali potřebu číst. Předvídání nám podle Kelleyové pomáhá stanovit si náš účel a smysl četby. Může nám také pomoci vybrat tu správnou knihu, se kterou

bychom se mohli jako čtenáři identifikovat. Prostřednictvím strategie předvídání tedy můžeme žákům napomoci k vhodnému výběru knih, které skutečně uspokojí jejich očekávání, zodpoví jejich aktuální otázky a upoutají jejich pozornost.

Kelleyová (2013) shrnuje, že žáci, kteří dokáží efektivně předvídat, bývají úspěšnější při výběru knih, které skutečně naplní jejich očekávání. Většinou tak shledávají čtení uspokojujícím a jsou spokojenějšími čtenáři. Uvědomme si, že takový význam předvídání je zvláště v mladším školním věku, kdy dítě teprve začíná číst, zcela zásadní.

Kelleyová (2013) upozorňuje, že předvídání také souvisí s interaktivním charakterem četby. Předpovědi pomáhají čtenáři propojit předchozí znalosti a zkušenosti se znalostmi nově nabytými prostřednictvím četby. Tím pádem předpovědi přispívají k celkovému budování nových mentálních schémat čtenáře a zároveň k přehodnocování a přizpůsobování schémat dříve osvojených. Mentální schémata napomáhají čtenáři mimo jiné přistupovat k textu kriticky. (Grecmanová a kol., 2000)

Přestože je význam strategie předvídání na poli budování pozitivního vztahu žáka ke čtení neopomenutelný, stejný význam ostatně mají i další metody a strategie, které učitel volí za účelem rozvoje čtenářské gramotnosti žáků. Pozitivní vztah žáka ke čtenářství můžeme označit jako poněkud samovolný a vedlejší, avšak žádoucí produkt rozvíjení čtenářské gramotnosti. Definujme proto vzájemnou relaci vztahu ke čtení a čtenářské gramotnosti. Šlapal a kol. (2012) označují vztah ke čtení jako základní předpoklad pro rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků. Dále také: „*Cesta ke čtenářské gramotnosti vede přes čtenářství.*“ (Šlapal a kol., 2012, s. 9)

Dětem musí v první řadě četba přinášet čtenářský zážitek, který by nikdy neměl být upozaděn cílenými aktivitami, jimiž žáky učitel zahlcuje. Naopak, učitel by měl být schopen prostřednictvím vhodných metod a strategií čtenářův zážitek z četby umocnit.

### **Konkrétní cíle předvídání pro žáka**

Přistupujeme-li k předvídání jako ke specifické strategii, Šlapal a kol. (2012, s. 16-17) uvádí, co konkrétně se prostřednictvím této metody žáci učí:

1. *Odlišovat v textu podstatné od nepodstatného*
2. *Hledat v textu náznaky (signály), z nichž lze předvídat jeho pokračování*
3. *Hledat v textu důkazy pro svá tvrzení*
4. *Formulovat své myšlenky*

5. *Porovnávat své názory s informacemi nově nabytými z textu*
6. *Propojovat text a vodítka z něj se svou osobní nebo literární zkušeností, a tím korigovat a zdůvodňovat své předpovědi.*

Oczkusová (2012) shrnuje význam strategie následovně: Předvídání je strategie, která pomáhá žákům stanovit si účel a smysl četby, a dále vede žáky k průběžnému monitorování toho, jak textu rozumějí. Četba se pro žáky také stává více interaktivní, protože umožňuje studentům více vzájemných kontaktů mezi nimi a textem. Předvídání dále způsobuje, že zájem studentů o text, který mají číst, vzroste, a že se zároveň zvýší i míra porozumění textu.

## 1.6 Výběr vhodných textů

### 1.6.1 Didaktický potenciál jako základní kritérium

Před tím, než se učitel pustí do výběru textů vhodných konkrétně k osvojování strategie předvídání, měl by se zamyslet obecně nad **didaktickým potenciálem** textu. (Košťálová a kol., 2012, s. 81-90) Didaktický potenciál textu (dále jen DPT) by měl být pro učitele základním východiskem pro plánování hodin literatury. Měl by určovat jejich záměr, cíl a smysl. Například formulování **nosné myšlenky** je zcela zásadní a pomáhá učiteli uvědomit si, zda vůbec a proč žákům text ke čtení nabídnout. Na základě nosné myšlenky je učitel schopen formulovat cíl lekce či hodiny.

Najít didaktický potenciál textu ve zkratce znamená, že je učitel schopen vybrat pro své žáky text dostatečně „významově „nabitý“ a zároveň přiměřeně náročný“. (Klumparová, 2014)

Klumparová (2014) dále uvádí konkrétní aspekty DPT, které vypracoval Šlapal (2012). Podrobnější zpracování problematiky nalezneme v *Metodice rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*.

Obecná struktura DPT (Šlapal, 2012):

#### 1. *Smysl textu a autorský záměr*

*Poselství textu*

*Otázky, které text vyvolává*

*Nosné myšlenky*

#### 2. *Čtenář a text*

*V čem by mohl oslovit dnešního čtenáře?*

*Které znalosti pomáhají čtenáři v porozumění?*

### **3. Žánr**

#### **4. Forma a jazykové prostředky ve vztahu k porozumění**

*Klíčová místa, kterým by měl čtenář dobře rozumět: Co by mohlo čtenářům komplikovat čtení a porozumění?*

Všechny výše uvedené aspekty je třeba zvážit i v případě výběru textu vhodného k předvídání. Existují však některé, jež jsou ve vztahu k předvídání obzvlášť důležité a další, které nebyly v předchozí kapitole představeny.

#### **1.6.2 Charakteristika textů vhodných k předvídání**

V následující kapitole se věnuji problematice výběru textů, případně knih vhodných k předvídání. Co by měl text splňovat, aby byl z něho čtenář schopen předvídat?

Většina z nás předvídá automaticky, prakticky okamžitě, jakmile se nám text nebo kniha dostane poprvé do rukou. Jedná se o neuvědomělou činnost a lidskou přirozenost, podobně jako když se poprvé setkáme s neznámým člověkem. Zaplaví nás vlna domněnek, předsudků a pocitů, jimž se neubráníme. Podobný proces nastává, když v ruce poprvé držíme knihu, popř. úryvek textu. (Moreillon, 2007, s. 80-83)

Přirozeně předvídáme z názvu, ilustrací, žánru apod. Jak už ale z předchozích kapitol víme, z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti jsou tyto prvotní domněnky pro čtenáře matoucí a bohužel mají pramálo společného s čtenářskou strategií předvídání. Často se jedná o nepřesné odhady nepodložené vodítky z textu.

Čtenářská strategie by naopak měla být pro čtenáře účinným nástrojem, cílenou a uvědomělou činností vedoucí k hlubšímu porozumění. (Afflerbach a kol., 2008)

Někdy nemusí být na vině pouze čtenář, ale také text samotný. Některé texty samy vybízejí k předvídání, jiné knižní tituly jsou například pojmenované příliš vágně a klamně, tudíž je pro čtenáře velmi obtížné vyslovit hypotézu, o čem by příběh mohl být. Zavádějící názvy knih, málo ilustrací, nevhodný žánr, to vše, a další vlastnosti textů mohou bránit čtenáři v rozvoji strategie předvídání.

V následující kapitole se pokusím shrnout, jaké vlastnosti textů by měl učitel sledovat, jestliže chce u svých žáků rozvíjet strategii předvídání. Volba textu pro výuku strategie předvídání je náročný proces a vyžaduje od učitele pečlivou přípravu.

### 1.6.3 Obecné vlastnosti textů a knih jako potenciální vodítka k předvídání

Uvažme nyní, že nejsme při volbě textu vhodného k předvídání svázáni žádnými požadavky, nehledáme konkrétní literární žánr nebo útvar. Pouze se chceme dovědět, jaké atributy by měl splňovat jakýkoliv text, případně celá kniha, aby z ní byl čtenář mladšího školního věku schopen předvídat.

V zásadě zde pátráme po jednotlivých vodítkách a signálech, jež čtenáře vybízejí k předvídání. Právě pojem **vodítka** (v zahraniční literatuře *clue*) je hojně zmiňován a akcentován v titulech odborné literatury věnované této problematice. Jak potvrzuje Šafránková (2010): „Čtenář vytváří předpovědi, když k tomu v textu najde nějaký signál a podle takových vodítek v textu své předpovědi neustále mění.“

Nutno zmínit, že se jedná o vodítka různého charakteru, od vizuální stránky knihy po stránku obsahovou, jazykovou nebo intertextovou. V následujícím přehledu uvádím nejrozličnější typy vodítek, která mohou potenciálně vybízet čtenáře k předvídání. Jsou představovány napříč tituly odborné literatury. Nejvíce jich uvádí Kelleyová (2012, s. 15-16) pod pojmem *komponenty*, na jejichž základě čtenář předvídá. Kelleyová dokonce doporučuje předložit souhrn takových vodítek žákovi, který slouží jako pomyslný *checklist* (kontrolní seznam) a měl by čtenáře vést k metakognitivní činnosti při předvídání.

Některé uvedené atributy jsou doplněny mými komentáři a otázkami, které vycházejí z vlastní zkušenosti při hledání vhodných textů k modelovým lekcím realizovaným v rámci empirického šetření.

V odborné literatuře najdeme základní dělení takových vodítek jako vodítka textová, nebo vodítka založená na čtenáři. I s touto kategorizací následující přehled pracuje.

#### 1. OBÁLKA KNIHY, JEJÍ GRAFICKÉ ZPRACOVÁNÍ

Toto kritérium může být v některých případech irelevantní, nicméně u nezkušených čtenářů hraje svou roli. Minimálně začínající čtenáři mohou na základě takových atributů předvídat.

V dnešní době vzniká mnoho knih dětské literatury graficky velmi působivých a originálních. Povedené grafické zpracování se zdá být doménou hlavně menších českých nakladatelství (jako je např. *Meander, Baobab, Labyrint*, aj.)

## 2. NÁZEV KNIHY, KAPITOLY, TEXTU ...

*Vypovídá název knihy o jejím obsahu? Je název knihy pro čtenáře ve vztahu k předvídání nápomocný?*

Obsah knihy nebo textu lze samozřejmě předvídat i na základě názvu. Jedná se například o hodiny literární výchovy, kdy žáky teprve seznamujeme s předvídáním, strategii postupně včleňujeme do výuky.

V takovém případě je vhodné využít názvy ne příliš jednoznačné a prvoplánové. Existují tituly dětské literatury, které jsou pojmenovány opravdu nápaditě, autor v nich skrývá jisté slovní hříčky a poskytuje tak prostor dětské fantazii a odhadům, o čem by mohl vlastně text být.

## 3. ILUSTRACE

Významnou úlohu hrají ilustrace zejména u žáků na prvním stupni. Neměly by být však určující při výběru textu. Mohou být zavádějící a nezaručují příliš podpory při rozvíjení čtenářské gramotnosti jako takové. Přece jen se jedná o grafické prvky, jež se k samotnému čtenářství příliš nevztahují.

V případě, že učitel volí k předvídání knihu bohatou na ilustrace, měl by si položit následující otázky: *Odpovídají ilustrace obsahu textu? Mají šanci čtenáře zaujmout? Poskytují čtenáři dostatečnou oporu? Podporují čtenářovu fantazii?*

## 4. AUTOR

*Setkal se již čtenář s jiným titulem od autora?*

*Může čtenář například na základě znalosti známých autorových postupů předvídat?*

Na vodítka takového charakteru ale nemůžeme spoléhat u začínajících čtenářů, jejichž čtenářské zkušenosti ještě nebývají příliš bohaté.

## 5. OTÁZKY, KTERÉ TEXT VE ČTENÁŘI VYVOLÁVÁ



*Dokáže text ve čtenáři podnítit dostatek otázek, na které chce nalézt odpověď? Je čtenář dostatečně motivován hledat odpovědi? Je čtenář na základě svých otázek přirozeně veden k předvídání?*

Zde se již dostáváme do roviny obsahové. Předvídání je úzce spojeno i se strategií kladení otázek. Jak je uvedeno v empirické části této práce, otázky žáků vztahující se k významu textu mohou být vhodně podníceny otázkami učitele.

## 6. ORGANIZACE a STRUKTURA TEXTU, VÝSTAVBA PŘÍBĚHU

*Jakým způsobem je kniha organizována?*

Příběh by měl mít jasnou strukturu (uvedení do děje, zápleтка, vyvrcholení konfliktu, rozuzlení, závěr).

*Jaký má příběh spád? Vyskytuje se v příběhu dostatek napínavých okamžiků, dějových zlomů, které čtenáře přirozeně motivují a vedou k předvídání?*

Pointa příběhu by měla být překvapivá, zároveň ale odhadnutelná, text by měl nabízet více možností řešení zápletky. (Šafránková, 2010)

## 7. ZVOLENÁ SLOVNÍ ZÁSoba

*Používá autor slovní zásobu, se kterou je čtenář plně obeznámen?*

*Hraje si autor se slovy?*

*Mají hlavní postavy příběhu jména, která zároveň vypovídají o jejich charakteru, a dá se z nich odvodit, jakým způsobem se asi zachovají?*

## 8. ČTENÁŘSKÉ a ŽIVOTNÍ ZKUŠENOSTI

*Dotýká se text životních zkušeností, které čtenář sám mohl někdy zažít?*

*Mohl se čtenář někdy ocitnout v podobné situaci?*

*Lze text vztáhnout na čtenářovu osobní zkušenost?*

Příběh by měl odrážet skutečnosti, které jsou dětem blízké a snadno pochopitelné.

## 9. ZNALOSTI a SOUVISLOSTI

*Vyžaduje text od čtenáře konkrétní znalosti, které mohou napomoci předvídání?*

*S jakými souvislostmi potřebuje být čtenář obeznámen, aby byl schopen pochopit význam textu?*

## 10. ZNALOST JINÉHO KONKRÉTNÍHO TEXTU

*Odkazuje text na jiné literární dílo? Mohla by taková intertextovost napomoci čtenáři v předvídání?*

Na základě těchto vodítek je možné uplatnit předvídání, alespoň částečně. Žáci mohou odhadovat, o čem kniha asi bude na základě obálky, grafického zpracování, názvu, apod. Textových vodítek lze samozřejmě využít i v případě jiných čtenářských strategií, což poukazuje na výše zmíněnou provázanost čtenářských strategií.

Zaměřme se nyní na hledání druhu textu, který je takovými vodítky nabitý a který je zároveň ideální pro školní praxi v rámci vyučovacích hodin literární výchovy. Položme si otázku, jaký literární útvar zvolit, aby nám umožnil systematickou práci, aby zahrnoval co možná nejvíce vodítek a podněcoval čtenáře k předvídání?

### 1.6.4 Příběh a vyprávění

Předchozí kapitola ukazuje, že předvídat je prakticky možné napříč všemi literárními druhy, žánry a formami. Lze předvídat i na základě lyriky. Například tak, že děti domýšlejí slova rýmující se na konci veršů básní. Cílem takové aktivity ale pravděpodobně není rozvoj uvědomělé čtenářské strategie, ačkoliv o předvídání mluvit stále můžeme. Lze zajisté předvídat i na základě názvů básní, nebo jejich doprovodných ilustrací. Několik autorů se mimo jiné věnuje také předvídání na základě odborných textů. Zmiňují práci s odbornou terminologií, se specifiky slohových postupů apod. Ve všech takových případech lze předvídání bezesporu uplatnit. Přesto je sporné, zda se jedná o aktivity, které skutečně cíleně rozvíjejí strategii předvídání. Položme si proto následující otázku: Co když hledáme takový literární útvar z didaktického pohledu nejprůhodnější, nabízející čtenáři co možná nejvíce příležitosti k předvídání?

Pro cílený rozvoj a budování strategie předvídání u dětí mladšího školního věku se zdá být nejprůhodnější příběh. Podívejme se nyní, proč příběh ve volbě obstál.

Co se týká slohového postupu a útvaru, v příběhu se uplatňuje povětšinou vyprávění. Kubiček a kol. (2013, s. 32) označují příběh jako „základní podmínku vyprávění“. Vypravováním tedy rozumíme slohový útvar, jenž uvádí nějaký příběh, událost nebo řadu událostí, většinou v jejich logické souvislosti nebo časové posloupnosti.

Příběh vykazuje jisté klíčové vlastnosti, které čtenáře automaticky vedou k předvídání. Kubiček a kol. (2013, s. 34) deklarují, že člověk obvykle interpretuje příběh tak, že spojuje

jednotlivé události příběhu, to znamená, že je uvádí „*do řádu příčiny a důsledku*“. Právě ona kauzalita je přece klíčovým fenoménem i pro předvídání. Když předvídáme, vycházíme z toho, co se doposud v příběhu událo a na základě toho vyvozujeme konsekvence.

Nejmenší stavební jednotkou příběhu je podle Kubíčka a kol. (2013) *událost* a tu definuje *změna stavu*. Když předvídáme, nesnažíme se většinou taktéž odhadnout a pojmenovat změnu stavu? Událost je tak ve vztahu k předvídání zásadní. Jak zmiňují Kubíček a kol. (2013): „*Událost způsobuje efekt domina či sněhové koule a rozpohybovává či určuje další vývoj příběhu.*“ Změna stavu tedy znamená konkrétní textové vyjádření a pojmenování události. Právě tu většinou žáci ve svých předpovědích formulují.

Kubíček a kol. (2013, s. s. 43-45) jmenují další *příznak* události v příběhu, který se významně vztahuje k předvídání: „*Druhým kritériem, které rovněž vytváří celou škálu možností, je neočekávanost události. V tomto případě mluvíme o porušení rámce očekávání.*“ Neočekávanost události v příběhu je významným rysem textu vybraného pro modelovou lekci č. 2 v rámci empirického šetření. Jak se v praxi ukázalo, právě překvapivé momenty v dějové linii příběhu rozehrávají mezi čtenářem a textem zajímavé interakce. U čtenáře vyvolávají emoce a vnitřní napětí, které jsou jistě příhodné i vzhledem k předvídání.

Jaký význam má tento výčet vlastností vzhledem k předvídání? Vyplývá z něho, že k předvídání je třeba hledat příběhy kompozičně dynamické, takové, ve kterých se odehrává dostatek rozhodujících událostí. Jak uvádí Kubíček a kol. (2013): „*Jsou události, které jsou ve vyprávění relevantní, klíčové, a které tedy vytvářejí bod, z něhož je možné vést interpretaci, či zakládají síť, na níž se navlékají další významové elementy vyprávění.*“ Zásadní události ve vyprávění bychom laicky mohli nazvat dějovými obraty nebo zvraty. Domnívám se, že i ty jsou ve vztahu k předvídání zásadní. Lze konstatovat, že čím více významných a zásadních událostí se v textu odehraje, tím více příležitostí k předvídání nacházíme.

Důležité však také je, jak jsou události v příběhu uspořádány. Vzhledem ke čtenářským zkušenostem žáků mladšího školního věku je patrně nejvhodnější hledat příběhy, které jsou pokud možno jednoznačné a lehce interpretovatelné. Jeví se tedy jako logické pro předvídání čtenáře mladšího školního věku volit příběhy tradiční, které zachovávají

kauzální a časovou strukturu příběhu, před těmi experimentálními, jež ji vypouštějí a komplikují.

## 1.7 Metodické postupy učitele při zavádění strategií

### Scaffolding

Učení čtenářským strategiím u dětí mladšího školního věku vyžaduje specifické didaktické postupy učitele. Žáci mladšího školního věku většinou ještě nemají osvojeny základní čtenářské strategie. Čtení s porozuměním jim činí potíže. Jakým způsobem může učitel poskytnout žákům oporu? Jak jim může pomoci, aby si čtenářské dovednosti osvojili a vědomě užívali čtenářské strategie?

Většina zahraničních autorů odborné literatury uvádí termín *scaffolding* jako základní východisko této pomoci. V přibližném překladu „**využití lešení nebo podpory**“ při učení (*výuka s pomocí lešení*). Tento pojem poprvé použili Wood, Bruner a Ross (1976). Často je také spojován s ruským psychologem Vygotským a jeho sociokulturní **teorií zóny nejbližšího vývoje** (1978).

Je to takový proces učení (způsob výuky), při kterém učitel nebo osoba zkušenější (mohou to být i spolužáci), poskytuje žákovi podporu prostřednictvím **interakce**. Interakce je převážně založena na dialogu. Důležité při tom je, že tato pomoc využívá dosavadní úroveň dovedností a znalostí žáka a přesně reaguje na potřeby jeho dalšího vývoje. (Wood a kol., 1976)

Van de Pol a kol. (2010) jmenují tři základní domény a fáze tohoto procesu. První fázi označují jako na míru šitou, vzhledem k úrovni žákových dovedností a znalostí, citlivě zvolenou podporu. Tuto fázi jmenují jako *contingency*, ve významu poskytnutí žákovi plné opory. Dále pak uvádějí termín *fading*, který odpovídá postupně slábnoucí podpoře ze strany učitele. Konečnou fází je pak přenesení zodpovědnosti (*transfer of responsibility*) z učitele na žáka, ve smyslu, že žák je schopen vyřešit problém nebo dosáhnout cíle samostatně, bez pomoci druhého.

Ve výuce literární výchovy tento přístup k učení učitelé uplatňují a realizují prostřednictvím konkrétních výukových metod. Zahraniční autoři nejčastěji zmiňují termíny jako: *think-aloud* (hlasité myšlení), *modeling* (modelování užití strategie učitelem), *guided reading* (řízené čtení), *instructional reading* (čtení s instrukcemi). Všechny tyto výukové metody vycházejí z konceptu scaffolding.

## Think-Aloud

Vysvětlíme si nyní koncept výukové strategie *think-aloud*, v doslovném překladu *myslet nahlas* nebo také **hlasité myšlení**, jež je dobře uplatnitelná i v případě zavádění strategie předvídání. Podle Nessoové a Kennyové (2016) se jedná o výukovou metodu, kdy učitel (z pozice zkušeného čtenáře) žákům nahlas popisuje a modeluje své myšlenkové postupy ve snaze porozumět čtenému. Učitel předčítá nahlas celé třídě a při tom se zastavuje na předem promyšlených místech v textu, aby reflektoval, jakým způsobem uchopuje text, případně konkrétně pojmenoval čtenářské strategie, které při tom užívá. Učitel pojmenovává myšlenkové postupy, které se v jeho mysli odehrávají a které mu napomáhají k porozumění textu.

Šafránková (2010) upozorňuje, že i takové hlasité myšlení by měl mít učitel předem připravené: „*Modelování by mělo být učitelem řádně promyšlené a připravené, zároveň by však mělo působit přirozeně.*“

Význam hlasitého přemýšlení zdůrazňuje také Oczkusová (2012, s. 51-58). Jelikož používání čtenářských strategií se odehrává jen v naší mysli, je důležité takový proces nahlas formulovat. Jediný způsob, jak modelovat pro žáky naše přemýšlení nad textem, je, že žákům nahlas popíšeme, jak sami uvažujeme. Přesněji řečeno, že jim poskytneme přibližný nástin našich myšlenkových pochodů.

Oczkusová (2012, s. 70) uvádí několik konkrétních formulací, kterými lze naše předpovědi vyjádřit. Slovník, který žáci mohou využít při předvídání, by měl zahrnovat následující obraty:

*Předvídám, že...*

*Předpokládám, že...*

*Myslím si, že se z textu dozvím...*

*Myslím, že se stane... protože...*

*Dále si myslím, že... protože vím, že...*

*Vsadím se, že... protože...*

*Doted'... a proto si myslím, že se stane ...*

*Předpokládám, že... protože*

*Očekávám, že...*

*Řekl/a bych, že ...*

*Jsem zvědav/á, zda ...*

*Představuji si, že ...*

### **Didaktické kroky učitele**

Podle Oczkusové (2012) existují základní kroky, které bychom jako učitelé měli při nácviku užívání strategie s žáky následovat:

#### **1. Představení strategie**

Zahrnuje úvodní motivaci a společnou diskuzi nad významem předvídání.

Otázky učitele: *Co dělá zdatný čtenář? Jak čtenář předvídá, na základě čeho? K čemu nám předpovědi pomáhají?*

#### **2. Modelování** užití strategie učitelem prostřednictvím interaktivního hlasitého myšlení

Učitel předčítá nahlas, zastavuje se na místech v textu, podle kterých předvídá. Své myšlenkové pochody nahlas deklamuje.

Žáci naslouchají a reagují na učitelovy otázky, výzvy a úkoly.

#### **3. Žák předvídá s podporou učitele, řízené čtení** (*guided practice*)

Učitel čte, žák předvídá.

#### **4. Samostatný trénink** předvídání (*independent practice*)

Žák pracuje samostatně s textem, v textu hledá a vyznačuje vodítka, která ho vedou k předvídání.

Žák pracuje s tabulkou předpovědí, nebo předpovědi jinak písemně zaznamenává.

#### **5. Společné shrnutí, reflexe, hodnocení**

Žák zhodnotí úspěšnost svých předpovědí a vyvodí odpovídající závěry pro postup při setkání s dalším textem. Pojmenuje případné nesnáze při předvídání.

I v těchto krocích sledujeme postupné předávání zodpovědnosti z učitele na žáka. Tento transfer zodpovědnosti při učení se užívání strategií zdůrazňují i Palinscarová a Brownová (1986): „*Jak postupují vyučovací dny, je studentům více předávána odpovědnost za zahajování a udržování diskuse nad textem.* Dále dodávají: „*Je to právě přesun odpovědnosti za vedení rozhovoru, co máme na mysli, když hovoříme o řízeném cvičení (guided practice).*“ Upozorňují, že neméně důležitá je i poslední fáze, zpětná vazba, kterou učitel žákům poskytuje: „*Učitel sleduje úspěch, s jakým studenti používají strategie, chválí jejich pokusy a poskytuje další modelové příklady a návody, vyjadřované v hodnocení.*“ (<http://www.kritickemysleni.cz>, 2001)

## 2 Empirická část

### 2.1 Zvolené metody a strategie výzkumu

Empirická část této práce se opírá o výsledky kvalitativního šetření, které je založeno na vytvoření výukových plánů dvou modelových lekcí zaměřených na čtení s předvídáním. Lekce byly zrealizovány v praxi, následně byly podrobeny analýze a v konečné fázi bylo jejich praktické provedení zreflektováno.

Toto šetření je pojato jako určitá forma akčního výzkumu. Akční výzkum by měl podle J. Elliotta (1991) sledovat tři základní fáze. Mělo by dojít k *cyklu akce, vyhodnocení akce a reflexe*, která praxi rozvíjí, zlepšuje, inovuje. Spirálovitý model akčního výzkumu byl dodržen i v případě tohoto výzkumu. Jedna z prezentovaných modelových lekcí byla realizována třikrát, ve třech různých třídách.

Na základě systematické reflexe akce je vždy navržena inovace pro další praxi. V reflexích hodin jsou formulovány a prezentovány mé osobní zkušenosti z praxe, které by měly následně sloužit jako podnět k diskuzi. Tento výzkum vznáší nové otázky a výzvy v této problematice, které by mohly být impulsem pro další zkoumání. Stejně jako konstatuje Elliott (1991): „*Akční výzkum teoreticky nikdy nekončí, protože situace se s každou intervencí vyvíjí a přináší nové problémy.*“

### 2.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Nezvalová (2003, s. 30) zmiňuje, že cílem akčního výzkumu je přímo zlepšovat a ovlivňovat proces výuky ve škole. Dále by měl zahrnovat *intervenční strategie*, vedoucí ke zkvalitnění pedagogické práce. „*Akční výzkum navrhuje určitá doporučení a usiluje o jejich realizaci. Průběžně sleduje efekt změn a na jejich základě provádí korekci dalšího postupu.*“ (Nezvalová, 2003, s. 31)

Cílem výzkumné části této práce je pojmenovat základní předpoklady úspěšné realizace této čtenářské strategie v hodinách literární výchovy, jak ze strany učitele, tak ze strany žáka.

Empirická část sleduje následující otázky:

1. *Co vyžaduje strategie předvídání od plánu hodiny?*



2. *Co má učitel ve svých profesních kvalitách posilovat při aplikaci čtení s předvídáním ve výuce?*
3. *Co má učitel rozvíjet u žáků, aby byli schopni správně předvídat?*

### **2.3 Způsob sběru dat, výzkumný materiál**

Z každé realizované čtenářské lekce byla pořízena audio nahrávka, která posloužila k analýze interakcí, diskuzí a jiných výukových situací v průběhu lekcí. V práci uvádím některé části protokolů z audio nahrávky, které považuji za klíčové.

Po každé lekci jsem si dále zhotovila stručné terénní zápisky v rámci pedagogického deníku. Jednalo se nejen o poznámky věcné, ale i analytické, jimi jsem komentovala a vysvětlovala situaci. Některé obsahovaly otevřené otázky, předpoklady a očekávání. Takovým způsobem byla provedena jistá introspekce vlastního jednání a didaktických postupů v průběhu lekcí. Zápisky byly vedeny s vědomím, že jsou určeny pro další zpracování.

Dalším významným zdrojem dat byly doprovodné materiály (pracovní listy, grafické organizéry předpovědí), které jsem si od žáků vždy po skončení lekce vybrala.

Mezi zdroje dat můžeme zařadit také výpovědi žáků v rámci konečné reflexe hodiny.

V reflexích některých lekcí jsou zahrnuty zpětné vazby od paní učitelek z praxe, které mi s laskavým svolením umožnily v jejich třídě lekce realizovat.

Analýze jsou v této práci logicky podrobeny též samotné plány čtenářských lekcí a k nim vytvořené doprovodné materiály.

Nasbíraná data jsou v tomto výzkumu vyhodnocována vzhledem k tématu práce a k výzkumným otázkám, uvedeným výše v souhrnných reflexích lekcí. Reflexe jsou formulovány podle *metodiky AAA*, tedy ve třech základních krocích: *anotace*, *analýza* a *alterace*.

Jak popisuje Janík (2013, s. 242), anotace výuky shrnuje poznatky o situaci, umožňuje čtenáři „vidět“ výuku jako celek, aby pak lépe porozuměl analýze jednotlivých situací. Anotace se sestává z kontextu situace a didaktického uchopení obsahu. Analýza se zaměřuje na rozbor konkrétních výukových situací s ohledem na cíle šetření. Výklad těchto situací je již veden s představou konečné fáze alterace. Ve fázi alterace hodnotitel posuzuje kvalitu výukových situací a navrhuje zlepšující inovace. (Janík, 2013, s. 243)

V reflexích jsem si kladla následující otázky:

- *Jakým způsobem je předvídání implementováno do metodického postupu v rámci plánu lekce? Do jaké míry zvolené postupy korespondují s rozvojem čtenářské strategie předvídání?*
- *Jak a do jaké míry ovlivňují mé didaktické postupy předvídání žáků?*
- *Jaká je kvalita předpovědí žáků? Co ji determinuje?*

### **2.3.1 Kritéria kvality lekce**

K posouzení a zhodnocení kvality lekcí vzhledem k rozvoji čtenářské strategie předvídání byly posuzovány tyto tři proměnné a k nim konkrétní kritéria:

1. PLÁN LEKCE – metodická výstavba lekce vzhledem k předvídání
2. DIDAKTICKÝ POSTUP UČITELE – výukové situace, které vedou žáka ke kvalitním předpovědím
3. KVALITA PŘEDPOVĚDÍ ŽÁKŮ – koherence předpovědí a konkrétních vodítek v textu

### **2.3.2 Kritéria kvality předpovědí žáků**

Navzdory tomu, že nebyla s předstihem stanovena kritéria pro hodnocení předpovědí žáků, v průběhu zpracování analýzy jejich písemných záznamů, potřeba hodnotících měřítek vyvstala. Při rozboru vypracovaných pracovních listů žáků se hromadily otázky: *Podle jakých kritérií hodnotit jednotlivé předpovědi? Jaké předpovědi lze považovat za kvalitní?*

Nakonec byla vymezena tři základní kritéria kvality předpovědí:

#### **1. Zdůvodnění předpovědí**

Žák podloží své domněnky konkrétními vodítky z textu, popřípadě důvody založenými na vlastních čtenářských nebo osobních zkušenostech.

#### **2. Dějová návaznost předpovědí**

Předpovědi logicky navazují na předchozí úryvek textu a nejsou v rozporu s fakty, které byly v textu zmíněny.

#### **3. Stylistika vyjádření**

Předpovědi jsou formulovány v celých větách a jsou srozumitelné. Věty na sebe navazují. Autor prokazuje znalost základních slohových postupů v příběhu. Žák stylisticky navazuje na autora. (Používá podobnou slovní zásobu.)

## **2.4 Příprava plánů modelových lekcí**

Příprava čtenářských lekcí zaměřených na strategii předvídání vyžaduje od učitele pečlivý a systematický postup. Nebylo snadné do plánu lekce vhodně zařadit strategii předvídání, při tom se stále držet specifických postupů příprav na výuku dle programu *RWCT (metoda plánování pozpátku, třífázový model učení E-U-R)*. Plány lekcí jsem konzultovala s vedoucím diplomové práce a vděčně přijala doporučení a odborné rady.

Plánování modelových lekcí probíhalo z mé strany přibližně v následujících krocích:

### **1. Výběr vhodného textu pro předvídání**

Text vybíráme podle klíčových kritérií (viz kapitoly: *Obecné vlastnosti textů a knih jako potenciální vodítka k předvídání, Proces hledání vhodných příběhů*).

### **2. Rozbor textu, příprava textu pro předvídání**

- a) Kladení si klíčových otázek k porozumění – písemný záznam do plánu lekce
- b) Hledání konkrétních vodítek v textu, která napovídají další vývoj příběhu – grafické znázornění v textu
- c) Vymezení zlomových bodů v ději příběhu – určují, jak bude text rozčleněn
- d) Rozdělení textu na vhodné části k předvídání

### **3. Formulace didaktického potenciálu textu**

### **4. Formulace nosné myšlenky textu pro žáky**

### **5. Plánování reflektivní aktivity, důkaz o učení žáků**

Když naplánujeme nejprve uzavření lekce, dodržujeme postup *metody plánování pozpátku*. V závěrečných aktivitách je důležité zaměřit se na vztahování nosné myšlenky textu k osobním zkušenostem čtenáře.

### **6. Stanovení cíle lekce**

### **7. Plánování dílčích aktivit lekce, které jsou zaměřené na strategii předvídání**

- a) Aktivity před čtením zaměřené na strategii předvídání

Příklady vhodných aktivit: *předvídání na základě názvu, literárního žánru, hlavních hrdinů a jejich charakteristiky, předvídání na základě evokačních aktivit*

- b) Aktivity při čtení

Příklady vhodných aktivit a metod: *řízené čtení, otázky učitele, hledání konkrétních vodítek v textu, čtení s předvídáním, práce s tabulkou předpovědí, popř. jiným grafickým organizérem, společná diskuze nad předpověďmi, obhajoba předpovědí, společné zhodnocení kvality předpovědí, přehodnocování předpovědí, aj.*

- c) Aktivity po čtení

Příklady vhodných aktivit: *reflexe předpovědí, reflexe porozumění nosné myšlence, shrnutí*

## **8. Příprava doprovodných materiálů**

- a) Text rozstříhaný na části
- b) Pracovní listy
- c) Grafický organizér předpovědí

### **2.4.1 Proces hledání vhodných příběhů**

V následující kapitole bych ráda popsala, jakým způsobem jsem hledala texty k uvedeným modelovým lekcím. Jak je řečeno níže, okruh hledání textů jsem primárně zúžila na kratší prozaické útvary, příběhy. Má pozornost se tak obrátila především k nejrozličnějším sborníkům pohádek, bájí, bajek, aj.

Najít vhodný příběh k předvídání pro děti mladšího školního věku pro mě nebylo jednoduché. Pokusím se nyní shrnout, které atributy příběhu se nakonec staly klíčovými z mého pohledu při plánování ukázkové lekce s předvídáním.

#### **Kritéria výběru příběhu vhodného k předvídání:**

1. DÉLKA

I když se jedná o kritérium značně limitující, rozsah příběhu se pro mě stal při hledání vhodného textu naprostou prioritou. Délka příběhu je určující, přihlédneme-li k běžným podmínkám výuky, vymezující vyučovací hodinu 45 minutami. Proto bych toto kritérium označila jako překážku, která může značně zúžit pole výběru.

Délka příběhu je samozřejmě relativní. K tomu abychom mohli zvolit optimální rozsah textu, musíme znát úroveň čtenářských dovedností našich žáků. Příběh nesmí být příliš dlouhý. Ideální je, pokud se práce s ním zvládne během jedné vyučovací hodiny.

Časová dotace vyučovacích hodin bývá pro učitele obecně omezující, v literární výchově a v případě výuky strategie předvídání obzvláště. Je náročné s žáky mladšího školního věku navazovat ve čtení příběhu, se kterým se pracovalo v minulých vyučovacích hodinách. Žáci si zpětně obtížně vybavují dějovou linii.

Požadavek toho, že se práce s příběhem stihne během jedné vyučovací hodiny, souvisí i s dalším kritériem mého výběru.

## 2. DĚJOVÁ CELISTVOST a UKONČENOST

Vzhledem k předvídání jsou tyto charakteristiky příběhu zvláště důležité. Celistvost a ukončenost můžeme označit a chápat jako *komplexitu struktury příběhu*.

Důvod, proč volit pro žáky mladšího školního věku texty ucelené, spočívá mimo jiné také v celkovém budování pozitivního vztahu ke čtení. Jak potvrzuje Oplatek (2012, s. 42): „*Pro podchycení zájmu o čtení je tedy nutné zprostředkovat dětem zážitky z četby ucelených a kontinuálních textů, nejlépe celých knih (nebo alespoň jejich obsáhlejších a relativně uzavřených částí), a nikoliv pouze úryvků z čítanky, které mají spíše informační charakter a často neposkytují dětem možnost komplexního a intenzivního prožitku.*“

Uvážíme-li povahu předvídání a myšlenkový proces, jenž ho provází, jsou tyto požadavky na text zcela logické. Čtenář potřebuje své předpovědi ověřovat v textu a potřebuje nacházet i závěry a rozuzlení.

Neznamená to však, že žákům k předvídání musíme nutně předložit celistvý literární útvar, jako například pohádku, povídku nebo báji. Můžeme nepochybně vybrat i úryvek z knihy, který kritérium komplexity výstavby též splňuje. Při takové volbě je ovšem nutné mít na paměti, že tím se pro nás proces přípravy stane obtížnějším. Nejen, že samotná volba úryvku v rámci celé knihy bude náročnější, kromě toho bude třeba žákům představit celou knihu a uvést je do kontextu. Vzhledem k těmto obtížím, shledávám pro práci učitele za

nejsnazší cestu, vybírat z knih obsahujících soubor jednotlivých prozaických útvarů kratšího rozsahu.

Komplexita výstavby příběhu je vzhledem k předvídání zvláště významná. Neposkytne-li vyprávění čtenáři rozuzlení, bude čtenář nejspíše zklamán a může to do budoucna negativně ovlivnit jeho motivaci k předvídání obecně.

Jistou celistvost zaručují příběhy klasické, jež dodržují *pětifázovou strukturu*. Jednotlivé fáze jsou podle Peterky (2001, s. 202) následující: *expozice* (úvodní situace), *kolize* (zápletky), *krize* (vyvrcholení), *peripetie* (náhlý obrat naznačující možnost opačného rozuzlení) a *katastrofa* (rozuzlení k dobrému nebo ke zlému). Taková výstavba příběhu se zdá být ideální i k předvídání, ne vždy je však nutná.

### 3. TÉMA, SMYSL, DIDAKTICKÝ POTENCIÁL

Tato kritéria jsou z pohledu didaktického propojena s *nosnou myšlenkou a didaktickým potenciálem textu* (viz teoretická část práce).

Tématem rozumíme věcný obsah příběhu. Je zřejmé, že při výběru jakýchkoliv textů pro práci se učitelé snaží najít texty věnující se tématům pro žáky atraktivním, rezonujícím s jejich životními zkušenostmi, poskytujícím jim odpovědi na jejich aktuální otázky. Není tomu jinak ani při volbě textu vhodného k předvídání. Připomeňme, že význam výběru tématu souvisí s životními zkušenostmi žáka, které mohou mimo jiné fungovat i jako účinná vodítka pro předvídání. Žák má možnost předvídat na základě svých osobních, čtenářských nebo životních zkušeností.

### 4. POŘÁDEK, PŘEHLEDNOST

Pro žáky mladšího školního věku by měl být příběh přehledný. Čtenáři by neměli mít problém s orientací v postavách a ději.

### 5. TEMPO, GRADACE, DĚJOVÉ OBRATY

Aby žáci dokázali udržet pozornost a předvídání je bavilo, text by měl mít jistý spád. Neměly by chybět překvapivé *dějové obraty*, jako je tomu např. v textu užitém v modelové lekci č. 2.

Vezmeme-li v úvahu všechna tato kritéria, naše pole výběru je rázem značně zúžené. Učitel musí vynaložit nemalé úsilí, aby vhodný text objevil.

## 2.5 Modelová lekce č. 1

### 2.5.1 Vybraný text

DVOŘÁK, Jiří. Slepice a televize: bajky - nebajky. 2. vyd. Ilustrace Juraj Horváth. Praha: Baobab, 2011, s. 21-22. ISBN 978-80-87060-51-3.

#### Zajíc a želva

Od té doby, co zajíc prvně natáhl zadní běhy, s ním nebylo k vydržení: každého, koho potkal, vyzýval, aby s ním závodil. Jednou sprint k nejbližší mezi, pak zas slalom mezi řepnými chrásty a jindy dlouhou mílí k potoku a zpátky. Tak moc chtěl všem ukázat, že je nejrychlejší.

Jednou potkal želvu. Želva podřimovala a v hlavě ji lechtaly důležité otázky: kdo asi solí vodu v moři?

„Pojď závodit!“ houkl na ni zajíc. Želva spala dál.

Mlčení znamená souhlas, vyložil si zajíc, a dál si šel za svým: „Kam poběžíme?“

---

Želva zase nic: zrovna přemýšlela, proč je země kulatá.

„Tak kam?“ dloubl ji zajíc pod krunýř.

„Ale třeba kolem zeměkoule,“ zamumlala želva z polospánku a zase se vrátila do snu.

Tohle zajíc nečekal: ta stará vysušená křížala si ale troufá! Však já jí ukážu – jen počkej! Na pacce si odpočítal třetí prst a spustil:

„Tři-dva-jedna-start!“

Vyrazil, až se mu za patami zaprášilo, a vůbec netušil, co se děje za ním.

---

Neviděl, že želva klidně spí dál, ani se nehne, jen občas jí ze snu škubne víčko.

Zajíc pelášil polem k nejbližšímu lesu, přeskočil potok, vyšplhal vzhůru po úpatí hor a pak zas dolů, přeplaval moře, potkal velbloudy, na bílých pláních mu u nosu zmrzl slaný rampouch, od tučňáků si vyprosil trochu sušeného mechu, a pak běžel zase dál, přes moře, řeku, les a hory. Kdyby s ním závodil vítr, už dávno by to vzdal a se splasklými tvářemi se schoval někam mezi kameny. Ale vítr se jen z výšky koukal, jak zajíc každým skokem odstříhuje další kousek cesty. Nohy už měl těžké jak dělové koule.

Když se blížil k cíli, uviděl zajíc hnědý kopeček.

---

Asi krtina, pomyslel si – ale byl to krunýř. Pod ním spala želva a v polosnu pořád ještě dumala: když je země kulatá, jak to, že se moře nevyleje? Ani si nevšimla supícího zajíce, který se objevil vedle ní.

Zajíc chvíli běhal na místě, zakláněl se a máchal rukama, aby popadl dech. Když ho konečně chytil, šťouchl do želvy a zeptal se: „Jsi tady už dlouho?“

„Hm,“ odtušila želva po pravdě: vždyť se odsud nehnula, co pamatuje. Vůbec nevěděla, proč se jí ten mladík ptá právě na tohle. Zklamaný zajíc se tiše odšoural do kapustového pole a nejmén týden o něm nikdo nevěděl.

---

Když se zase objevil, bylo na něm něco divného. Míň mluvil. Víc přemýšlel a hlavně – nikoho už nevyzýval na turnaje v běhu.

Možná v tomhle závodě vyhrál víc než želva.



### 2.5.2 Navrhovaný průběh lekce

**Doba trvání:** 90 minut

**Ročník:** 4.

**Nosná myšlenka textu:**

Je pošetilé povyšovat se nad ostatními a chvástat se před nimi vlastními dovednostmi. Každý z nás je jiný, každý vyniká v něčem jiném. Je pro nás přínosnější, dokážeme-li si všimnout a docenit kvalit druhých.

**Cíl hodiny:**

Žák si uvědomí, že každý z nás vyniká v něčem jiném. Nemá proto smysl vytahovat se a chvástat se před ostatními. Přínosnější pro nás je, dokážeme-li docenit a všimnout si dovedností druhých.

**Cíl hodiny jako důkaz o učení:**

Žák sepiše dovednosti nebo pozitivní vlastnosti svého kamaráda. Následně je porovná se svými přáními, co by on sám rád na sobě zlepšil. Na základě toho si uvědomí, že se mohou v leccems vzájemně obohatit a podpořit.

**Úvod**

Na začátku hodiny proběhne úvod a **představení strategie předvídání**. Cílem této části hodiny je: představit tuto strategii, pojmenovat k čemu nám slouží, a na základě čeho můžeme z textu předvídat.

Instrukce a otázky učitele:

- *Dnes budeme číst trochu zvláštním způsobem. Příběh si přečteme po částech. Po každém přečteném úryvku se pokusíme předvídat, jak by mohl příběh pokračovat dál.*
- *Když čtete sami, předvídáte někdy, snažíte se občas odhadnout, jak příběh dopadne?*
- *Jak se o tom rozhodujete?*

**AKTIVITY PŘED ČETBOU:**

**a. Předvídání na základě názvu a literárního útvaru (bajka):**

Učitel se ptá:

- *Přečteme si nyní příběh o zajíci a želvě, jak spolu soutěžili. Kdo ví, jak se takový literární útvar, ve kterém vystupují zvířata, nazývá? Co o bajce víte? Co jste se učili? Čím se vyznačuje?*
- *O čem by mohla být bajka o zajíci a želvě?*

Na tabuli vytvoříme dvě **myšlenkové mapy**. Ústředními pojmy jsou „želva“ a „zajíc“. Učitel se ptá: *Jaká je želva? Jaký je zajíc? V čem tkví jejich přednosti? Jsou si podobní?*

**b. Předvídání na základě osobní zkušenosti (evokace):**

**Práce s pracovním listem.** Každý žák má na pracovní list napsat své 3 dovednosti (vlastnosti), ve kterých vyniká a 3 dovednosti (vlastnosti), ve kterých by se naopak rád zlepšil.

Následně žáci sdílí ve dvojici odpověď na otázku: *Chvástal/a ses (vytahoval/a ses) někdy svými dovednostmi před ostatními, kteří v nich zrovna nevynikali? Jaké to bylo? Jak ses cítil/a?*

Kdo by chtěl, může svou příhodu sdílet s celou třídou.

Každý žák se potom individuálně zamyslí nad následující otázkou a odpověď zapíše na pracovní list:

*Jakými dovednostmi a dobrými vlastnostmi oplývá tvůj/tvá kamarád/ka? Zaměř se na takové dovednosti (vlastnosti), ve kterých by ses sám/sama rád/a zlepšil/a.*

**c. Předvídání na základě předchozí evokace:**

Učitel se ptá:

*Tušíte nyní, o čem by bajka mohla být? O čem by mohl být příběh o zajíci a želvě, když se podíváte na naši myšlenkovou mapu na tabuli?*

**AKTIVITY PŘI ČETBĚ:**

**Řízené čtení.** Text je pro žáky rozdělen na pět částí. První část textu předčítá pro žáky učitel a modeluje při tom své myšlení. Zaměřuje se na předvídání. Zastavuje se na předem promyšlených místech v textu. Poukazuje na vodítka, která ho vedou k předvídání, klade žákům otázky a dává žákům prostor, aby předvídali s ním. Žáci sledují text s učitelem,

společně s učitelem interagují, odpovídají na jeho otázky, hledají s ním vodítka. Učitel se snaží postupně předávat žákům zodpovědnost.

- 1. část textu do věty:** *Mlčení znamená souhlas, vyložil si zajíc, a dál si šel za svým: „Kam poběžíme?“*

Otázky učitele:

- *Proč zajíc každého vyzýval, aby s ním závodil? O čem to svědčí?*
- *Jaký je zajíc podle bajky?*
- *Jaká je želva?*
- *Co asi želva odpověděla?*
- *Kdo si myslíte, že se nakonec stane vítězem? Proč? Z čeho tak usuzujete?*

- 2. část textu do věty:** *Vyrazil, až se mu za patami zaprášilo, a vůbec netušil, co se děje za ním.*

Otázky učitele:

- *Co myslíte, co se za ním asi dělo?*
- *Proč zajíc tak pelášil?*
- *Co dělala želva? A proč?*
- *Jak bude příběh pokračovat dál?*

- 3. část textu do věty:** *Když se blížil k cíli, uviděl zajíc hnědý kopeček.*

Otázky učitele:

- *Co je asi ten hnědý kopeček?*
- *Co želva celou dobu dělala?*
- *Jak se bude příběh odvíjet dál?*

- 4. část textu do věty:** *Zklamáný zajíc se tiše odšoural do kapustového pole a nejmén týden o něm nikdo nevěděl.*

Otázky učitele:

- *Jak se zajíc cítil?*
- *Co potom zajíc asi dělal? Jak se zajíc zachová dál?*

## 5. část textu – závěr

Otázky učitele:

- *Kdo tedy odhadoval takový konec?*

## AKTIVITY PO ČETBĚ:

Žáci se vrátí k pracovním listům, které vyplnili na začátku lekce. Nyní se zamyslí nad otázkou:

*Čemu by ses mohl přiučit od svého kamaráda/ své kamarádky? Zapiš na pracovní list.*

Společná reflexe:

*Zamyslel ses někdy nad tím, čím je kamarád/ka výjimečný/á? Nebo jsi o tom dnes přemýšlel poprvé?*

*Co pro vás bylo náročnější: sepsat své dovednosti, nebo dovednosti vašeho kamaráda/vaší kamarádky?*

Uzavření předvídání:

Učitel se ptá:

- *Myslíš, že by bajka mohla mít také jiný konec? Proč? K čemu by to mohlo vést?*
- *Myslíš, že se i želva mohla něčemu přiučit od zajíce?*
- *Pro koho bylo setkání ve výsledku přínosnější? Proč? Kdo se díky setkání změnil, zajíc nebo želva?*
- *Jaké ponaučení si sám/sama pro sebe z bajky odnášíš?*

### **Podmínky realizace modelové lekce č. 1**

Následující modelová lekce byla realizována ve 4. ročníku, na ZŠ ANGEL, Angelovova 3183/15, Praha 4. Ve třídě je 26 žáků, z toho 10 dívek a 16 chlapců. Kolektiv je tvořen žáky ze dvou různých tříd.

Lekce byla realizována v rámci volitelného semináře rozvoje čtenářské gramotnosti, který cílí na budování pozitivního vztahu žáků ke čtenářství. S žáky jsem dříve nepracovala.

Podle slov paní učitelky, obvyklou náplní hodin tohoto semináře bývá sdílení čtenářských zážitků žáků z knih dle vlastního výběru. Žáci si v hodinách navzájem prezentují knihy dle osobní preference, popisují obsahovou stránku knih, a co je na nich zaujalo. Na závěr prezentace obvykle žák přečte spolužákům z knihy vybraný úryvek. Žáci většinou mívají v těchto hodinách také prostor pro vlastní tiché čtení textů dle vlastního výběru.

Jak zmínila paní učitelka, tyto hodiny bývají poněkud „volnější“, protože se jedná o dvě odpolední hodiny. Žáci jsou proto již často unavení a těžko se soustředí.

Řízenému čtení se žáci v semináři věnují málokdy. Paní učitelka ve výuce neuplatňuje metody kritického myšlení, alespoň ne cíleně a uvědoměle.

Lekce č. 1 byla uskutečněna v terénu jen jednou. Po její realizaci jsem vyhodnotila, že metodický plán není zcela vyhovující pro potřeby předvídání. Dílčí důvody zmiňuji v reflexi.

### **2.5.3 Reflexe lekce č. 1**

#### **Anotace**

Tato lekce proběhla tak, jak je popsáno v plánu. Z pohledu dramaturgie došlo při realizování lekce k mírné obměně v závěrečné fázi lekce. V závěru lekce dostali žáci za úkol písemně zpracovat své vlastní zakončení bajky v maximálně pěti větách, případně napsat i ponaučení z něj plynoucí. Oproti původnímu plánu, dle kterého měli žáci své předpovědi jen ústně zformulovat.

Žáci byli poměrně aktivní v diskuzích. Zdáli se být však unavení, někteří měli problém udržet pozornost. Taková pracovní atmosféra se prolínala celou hodinou. Ne vždy se žáci navzájem poslouchali, a bylo třeba mírnit některé projevy rušivého chování. I přesto jsem při analýze audio nahrávky objevila několik zajímavých interakcí, mezi mnou a žáky, i mezi žáky navzájem.

## **Analýza**

### **Výběr textu**

Důvodem výběru této bajky byl fakt, že se jedná o krátký text, pro žáky snadno srozumitelný, a do určité míry i snadno předvídatelný. Jak se však později ukázalo, výběr to nebyl zcela šťastný.

Potenciální úskalí tohoto textu tkví v tom, že tato bajka patří k těm nejznámějším od Ezopa, a proto je hojně zařazována do čítanek. Přestože v tomto případě je rozuzlení příběhu podáno odlišně, dějová linie je identická s originální verzí. Před samotnou realizací lekce bylo tedy nutné se ujistit, že žáci s touto bajkou ještě nepracovali, a že ji neznají.

Diskutabilní vzhledem k výběru textu je též vlastní kompozice příběhu. Hodnotíme-li jeho výstavbu a členění vzhledem k předvídání, chybí zde dostatečná dávka gradace. V příběhu nenacházíme dostatek dějových zlomů, které by stupňovaly čtenářovo vnitřní napětí. Bajka je poněkud přímočará. Při realizaci se zdálo, že text v žácích příliš nevyvolává vnitřní napětí a motivaci. Málo podněcoval jejich zvědavost a přirozenou potřebu předvídat.

### **Představení strategie**

Úvod do strategie předvídání z metodického hlediska příliš nezafungoval. Pro žáky bylo náročné popsat myšlenkový proces, který se odehrává v jejich mysli, když předvídají. Jejich nejčastější odpovědí na otázku, jakým způsobem odhadují pokračování příběhů, bylo, že to zkrátka dělají přirozeně. To dokazuje tvrzení, že čtenáři mladšího školního věku předvídají automaticky, neuvědoměle.

Žákům se poměrně dařilo předvídat na základě literárního útvaru a žánru. Věrně znali hlavní rysy bajky, jako literárního útvaru. Když jsem žákům představila dva hlavní aktéry příběhu, naznačila základní zápletku, žáci byli schopni odhadnout přibližnou dějovou linku bajky. V první řadě se již v tomto momentě snažili odhadnout, jak takový závod mezi želvou a zajícem vlastně skončí. Pokoušeli se také formulovat ponaučení, které by mohlo bajku uzavírat.

Při hlasitém čtení a modelování strategie pro žáky bylo náročné udržet jejich pozornost. Vlastní čtení jsem vždy přerušila v momentě důležitého vodítka, které naznačuje, jak by se mohl příběh odvíjet dále. Posléze jsem pro žáky nahlas odůvodnila, proč je zrovna toto vodítko důležité pro odhadování dalšího vývoje příběhu. Žákům jsem tak zprostředkovala důležitý vhled do vlastních myšlenkových pochodů klíčových pro předvídání. Na druhou

stranu, tento postup častého přerušování čtení poněkud ubíral na vnitřní tenzi žáků a podřýval jejich zvědavost, jak se bude příběh dále odvíjet.

### **Písemný záznam předpovědí**

Žáci v této lekci nepracovali s tabulkou předpovědí, své předpovědi písemně zaznamenali jen jednou, a to na závěr lekce. Ostatní předpovědi jsme formulovali v rámci společné diskuze na základě otázek, které jsem žákům položila. Domnívám se, že kdyby žáci měli své předpovědi písemně zaznamenávat po celou dobu lekce, významně by se zvýšila kvalita jejich úsudků. V tomto případě totiž měli žáci tendenci generovat odhady nepodložené, neopírali své předpovědi o konkrétní vodítka v textu. Někdy vyslovovali až fantazijní závěry, které nekorespondovaly se stávajícím vývojem děje příběhu.

### **Uzavření a reflexe lekce**

Jak bylo zmíněno již v anotaci, závěr lekce byl obměněn. Než jsme si všichni společně přečetli poslední úryvek textu, byli žáci vyzváni, aby každý individuálně zapsal své vlastní zakončení bajky, maximálně v pěti větách. Snažila jsem se tak flexibilně zareagovat na vývoj situace. Postřehla jsem, že žáci nepředvídají poučeně, na základě textu. Při zpětné analýze lekce tento krok hodnotím jako efektivní intervenci. O tom svědčí jednotlivé výpovědi žáků níže uvedené.

Zprvu žáci na zadání úkolu reagovali následovně: „*Jak to mám napsat? Kde jsme to vlastně skončili? Můžu si přečíst znovu ten poslední úryvek?*“ Tyto odezvy žáků naznačují právě takové myšlenkové pochody žáků, které jsou pro kvalitní generaci předpovědí žádoucí a stěžejní. Žáci evidentně přemýšleli, jak své předpovědi výstižně, a při tom stručně, zformulovat. Sami pro sebe si rekapitulovali, co se v příběhu dosud odehrálo, a hledali konkrétní vodítka v textu, která by naznačovala rozuzlení bajky. Samostatná forma práce je pobízela k větší míře angažovanosti a aktivitě. Nakonec byli schopni zformulovat smysluplná zakončení příběhu i zajímavá ponaučení.

Nejprve uvádím závěry, které byly méně povedené, a které logicky nenavazovaly na předchozí úryvek:

*Želva se potom probudila a vůbec nevěděla, co se děje. Zjistila, že je na jiném místě, než usnula. Odšoupala se zpátky a spala dál. Být domýšlivý se nevyplácí.*

*Zajíc nevěřil svým očím, zezelenal a ztuhl. Myslel si, že je pomalejší než želva. Nevzdávejte se, protože byste mohli být zklamaní jako zajíc. Radši se ujistěte, že je to tak, jak si myslíte.*

*Zajíc byl celý uhnany. Želva jen pokračovala dál ve spaní. Nikdo by se neměl vychloubat.*

Zde uvádím některé příklady předpovědí, které by se daly považovat za poměrně kvalitní:

*Zajíc se cítil zahanbeně. Vždyť želva je ten nejpomalejší tvor, jakého kdy viděl. A při tom je rychlejší. Nepodceňuj síly druhých.*

*Zajíc se naštvál na želvu. Želva se mu šla omluvit a řekla mu, že by neměl pořád závidět a měl by se chovat tak, aby mu nešlo jen o vítězství. Prohra je začátek výhry. Zajíc se ponaučil a byl želvě vděčný.*

*Zajíc se cítil hrozně zahanbeně, že ho předběhla taková obyčejná želva. Do teď každého předběhl. Zajíc šel za želvou a omluvil se jí. Ale chudák želva nevěděla, o čem ten zajíc mluví. Nikdy nepodceňuj ostatní a jejich schopnosti.*

*Zajíc se cítil velmi zahanbeně. Jak to, že ho želva mohla předběhnout? No a tak se poučil. Nikdo by se neměl vychloubat.*

Za nejzdařilejší a nejkvalitnější předpověď považuji následující: *Zajíc přemýšlel: Půjdu se omluvit želvě, že jsem se jí posmíval před závodem, jak je pomalá. A tak šel. Pak se želva a zajíc spolu zase kamarádili, ale už spolu nezávodili. Nepodceňuj síly slabších!*

Výše uvedená předpověď žáka se zřejmě nejvíce blíží nosné myšlence textu. Navazuje jasně na dějovou linii příběhu. Navíc je v tomto rozuzlení zjevná práce žáka s vodítky z textu, i přesto, že konečné ponaučení není zcela výstižné.

Na výše uvedenou předpověď jsem se snažila adekvátně zareagovat a didakticky na ni navázat, rozvést zajímavou myšlenku žáka. Následoval dialog mezi mnou a žáky:

U: A v čem byla želva vlastně slabší?

Ž: Je pomalá.

U: Myslíte, že je to skutečně slabina?

ŽŽ: Ne!

U: Proč ne?



- Ž: Ona má zase třeba krunýř.
- Ž: Umí něco jiného. ... Na rozdíl od zajíce je přemýšlivá.
- Ž: Je úplně jiná než ten zajíc.
- U: Co bychom si z toho mohli odnést my? Dalo by se to nějak vztáhnout k lidem?
- Ž: Že jsme každý jiný.
- Ž: Každý umíme něco jiného.

### **Uzavření lekce**

Při společné reflexi, vztahující se k žákovým osobním zkušenostem, se ukázalo, že úvodní evokace nebyla příliš efektivní. Z těchto výpovědí žáků je zřejmé, že se žáci ve většině případů zaměřili na dovednosti, nikoliv na vlastnosti svého kamaráda:

- U: Myslíte, že byste se mohli v něčem poučit od svého kamaráda, tak jako se zajíc poučil od želvy?
- Ž: Možná. Já nevím, my to máme tak nějak na stejno. My jsme si hodně podobní.
- Ž: V tenise.
- Ž: Ve fotbale.
- Ž: V gymnastice, ona je lepší.
- Ž: Já zase hraní na piano.

Na závěr lekce měl každý žák shrnout, co si z četby bajky vlastně odnáší. Uvádím nejčastější výpovědi:

- U: Jaké ponaučení si z bajky sám pro sebe odnášíš?
- Ž: Zajíc se hnál úplně zbytečně. Je hloupý.
- Ž: Nesnažit se pořád s někým závodit. Když už s někým závodíme, tak by to mělo být fair.
- Ž: Prohra je začátek výhry.
- Ž: Když nebudu tolik spát, tak budu vyhrávat hodně závodů.

Ž: Když se někdo vychloubá, většinou si to pak nějak odnese.

Ž: Nemáme se vychloubat nad ostatními a nemáme být domýšliví.

Jak z uvedených výroků vyplývá, žákům se podařilo odhalit pošetilost zajícova jednání. Pochopili, že se vychloubal a chvástal zcela zbytečně.

Myslím, že následující závěr a ponaučení zároveň je nejvýstižnější z těch, které byly na konci lekce vysloveny:

*Nesnažit se pořád s někým závodit. Když už s někým závodíme, tak by to mělo být fair.*

### **Alterace**

V analýze hodiny byly jasně pojmenovány její limity. Prvním bodem je sporný výběr textu. Z dříve zmíněných důvodů bych znovu zvážila, zda skutečně pracovat s touto bajkou. Věřím však, že by bajka mohla zaznamenat větší úspěch u žáků v nižších ročnících na prvním stupni. Tím bychom předešli nebezpečí, že ji žáci již znají. Kromě toho, mladší žáci zřejmě nevyžadují složitější kompozici příběhu.

Kvalita předpovědi žáků byla v tomto případě ovlivněna více faktory. Jedním z nich je tedy výběr textu, důvody již byly řečeny. Dalším faktorem byl jednoznačně způsob, jakým žáci předpovědi formulovali. Písemný záznam se v praxi osvědčil lépe než pouhá ústní formulace předpovědi.

Kvalitu předpovědi žáků do jisté míry určovala i stylizace mých otázek, které jsem žákům pokládala. Když jsem se snažila žáky dovést ke generování předpovědi, mé otázky zněly většinou následovně: „*Co myslíte, jak se bude příběh vyvíjet dál? Co se asi stane?*“ Málokdy jsem se v otázkách odkazovala na předchozí úryvek textu. Kladla jsem žákům univerzální otázky, které byly aplikovatelné v jakékoliv fázi příběhu. Tím pádem mé otázky žákům příliš nenapomáhaly tvořit poučené předpovědi. Můžeme proto konstatovat, že kvalitní předpovědi žáků podmiňují kvalitní otázky učitele, jež by se měly odkazovat na konkrétní vodítka v textu.

Dalším problematickým bodem tohoto plánu je, jakým způsobem vztáhnout nosnou myšlenku textu k osobním zkušenostem čtenáře. Domnívám se, že navržená evokace uvedená v plánu se v praxi neověřila jako příliš efektivní. To dokazují výše uvedené výroky žáků ve společné reflexi lekce, vztahující se k tomu, co si z hodiny vlastně odnáší.

#### 2.5.4 Závěry vyvozené z reflexe lekce č. 1

Tento rozbor lekce nás dovádí k obecné myšlence, že interpretace textů je výrazně subjektivní záležitost. Každý člověk vnáší do interakce s textem své vlastní zkušenosti, ať už čtenářské nebo životní. Pojmenování nosné myšlenky textu je pro čtenáře možná tím nejnáročnějším úkolem při setkání s textem. Autoři odborné literatury, včetně Moreillonové (2007), označují tento myšlenkový proces za *syntézu*. Při něm hraje roli nespočet faktorů. Čtenáři při syntéze obvykle propojují informace z mnoha zdrojů, porovnávají je se svými vlastními zkušenostmi a tak dochází k závěrům. Z toho logicky vyplývá, že při hledání nosné myšlenky textu neexistuje jediná správná odpověď.

Avšak role učitele by měla být v tomto procesu uchopování textu stále zřetelná. Učitel je ten, který by měl žákům zprostředkovat nosnou myšlenku a pomoci jim v jejím hledání. To znamená, že učitel sám musí být schopen kvalitního a objektivního vhledu do textu. Měl by být schopen přistupovat k textu objektivně, přemýšlet o něm zejména z pohledu čtenářů a jejich zkušeností. Jeho úkolem je nalézt takový didaktický potenciál textu, který je co nejvíce poplatný životním zkušenostem žáků a zároveň pro ně není těžko uchopitelný.

Taktéž vedení výukového dialogu je v praxi nelehký didaktický úkol, aniž by učitel žákům nepodsouval své vlastní pochopení textu a zároveň neomezoval chápání čtenářů. Při dialogickém učení a také z individuální povahy uchopení textu, se nemůže učitel stavět do role garanta pravdy. Jak zmiňuje Hejlová (2012, s. 151): „*Typickou chybou je učitelovo ulpívání na svém poznávacím schématu, které má být předáno dětem a jehož osvojení vyžaduje.*“ Dále Hejlová (2012, s. 153) uvádí: „*V praxi často učitelé vnímají jen chyby v uvažování dětí, ne v uvažování svém. Je to dáno tím, že učitelé vycházejí z faktu, že děti, zvláště kolem vstupu do školy, mají vnímání světa zkreslené, nepřesné. Méně se ohlížejí na to, že co se týče prožitků, je celistvé v míře, která není dospělým zřejmá nebo přístupná.*“

Kladu si proto otázku, zda jsem v bajce skutečně odhalila tu nejpodstatnější myšlenku pro žáky a následně ji zahrnula do metodického plánu lekce. Odpověď na tuto otázku by mohla zprostředkovat reflexe závěrečných aktivit lekce, při kterých měli žáci vztahovat nosnou myšlenku textu ke svým osobním zkušenostem. Ty nebyly, s ohledem na výpovědi žáků, příliš úspěšné. Žáci mnohdy nepostřehli provázanost zvolených aktivit s významem textu. Přiznávám tak své vlastní nedostatky v porozumění textu. Dále se domnívám, že v dovednosti vést výukový dialog potřebuji nabýt více profesních zkušeností.

## 2.6 Modelová lekce č. 2

### 2.6.1 Vybraný text

POŠTA, Miroslav. *Švédské pohádky*. Vyd. 1. Ilustrace Lenka Jasanská. Praha: Verzone, 2014, s. 30-32. Propánakrále. ISBN 978-80-87971-00-0.

#### O štěstí

Na panství jednoho bohatého pána žil chalupník a ten měl tři čeledíny: velkého Pera, malého Pera a Pelleho. Pelle často říkával: „Jednou začne přát štěstí i mně!“

Jednou v noci, když všichni tři spali, kdosi zvenku zavolal: „Pelle, pojd' ven, chci s tebou mluvit!“

Když čeledín Pelle vyšel z čeledníku, uviděl před sebou mladou ženu. Zeptal se jí, co si přeje.

„Jsem Štěstí,“ odpověděla. „Měla jsem pomáhat někomu jinému, ale odvrátil se ode mě, proto jsem přišla pomoci tobě.“

A protože bohatý pán, kterému v okolí všechno patřilo, krátce před tím umřel, poradila paní Štěstí Pellemu: „Oblékni si tyto krásné šaty a požádej o ruku vdovu po pánovi. Já ti potom obstarám vše, co budeš chtít. Buď ale hodný na chudé!“

Pellemu, který byl sám do té doby chudý, teď začalo přát štěstí. Požádal bohatou vdovu o ruku a ta vznešeného nápadníka neodmítla, a tak byla brzy svatba. Všechno se mu dařilo: na polích se mu urodilo mnoho obilí, zvířectvo prospívalo a jeho četné lodě se bezpečně plavily po moři.

Po tolika úspěších však Pelle zpychl a nakonec zapomněl na všechno, co mu paní Štěstí kladla na srdce: s chudými zacházel, jako by neměl kouska citu v těle, a byl po mnoho dlouhých let zlý a nelítostný.

---

Jednou z rána přišla na jeho dvůr neznámá stařena a řekla sluhovi: „Požádej pána, ať vyjde ven, chci s ním mluvit.“

Avšak namyšlený pán odpověděl, že se s otrhanými stařenami nebaví. Když to sluha vyřídil staré paní, požádala ho, ať jde okamžitě k pánovi. „Pozdravuj čeledína Pelleho od paní Štěstí a řekni, že s ním chce mluvit.“

Když to zpupný Pelle uslyšel, vyděsil se. Šel ke stařeně a vztekle se jí otázel: „Co mi chceš?“

Paní Štěstí odpověděla důstojně, ale přísně: „Dlouho jsem s tebou měla trpělivost, nyní tě však musím potrestat. Znovu zchudneš a já pomohu někomu jinému.“

Ani to Pelleho nesrazilo na kolena: myslel si, že mu to obrovské bohatství vystačí do konce života. Jenže úroda byla chudá, všechnen dobytek mu uhynul, lodě se mu potopily a žena mu zemřela žalem ze všeho neštěstí. Pelle teď konečně viděl, jaká zkáza ho postihla. Měl hrůzu z dalších zkoušek a z toho, že mu shoří i střecha nad hlavou. Proto schoval všechno svoje zlaté dukáty do vydlabaného kmene stromu a kmen tajně odvezl daleko na břeh moře. Když se vrátil domů, stál dům v plamenech, a všechno co Pellemu ještě zbývalo, lehlo popelem.

---

Vrátil se tedy ke kládě s penězi, která byla jeho poslední nadějí, ale tu spláchlo moře a odneslo ji. a tak Pelle našel loď a přeplavil se na druhý břeh. Tam si na své neštěstí postěžoval místnímu kováři.

Poté co paní Štěstí opustila Pelleho, zahrnula svou přízní právě kováře. Ten teď Pellemu prozradil, že našel kmen se všemi jeho penězi, a velkoryse Pellemu nabídl, že mu polovinu vrátí. Pelle však byl nepřízní osudu zdrcen a šlechetnou nabídku nechtěl přijmout. Když nakonec celý zoufalý odcházel od poctivého kováře, přemluvila ho vlídná kovářova žena, aby si od nich vzal na cestu aspoň dva pecny chleba. Neřekla mu ale, že do nich zapekla hromadu zlaťáků. Když Pelle ušel kus cesty, chléb ho začal hrozně tížit.

---

Nabídl ho proto jednomu chalupníkovi u cesty. Chalupník ho nejdřív nechtěl přijmout, jeho žena si nedávno půjčila chléb u kovářů, a tak si nakonec ráda od Pelleho pecny vzala. Hned je s poděkováním poslala zpátky kovářově ženě. Ta když našla zlaťáky, které do chleba sama zapekla, řekl jí kovář: „Tak, teď vidíš, že štěstí je opravdu na naší straně.“

Kovář byl vždy poslušen toho, co mu paní Štěstí kladla na srdce, dobře zacházel s chudými a štěstí mu stále přálo. Zato Pelle, který štěstím pohrdl, zchudl tolik, že nakonec umřel hladu.

## 2.6.2 Navrhovaný průběh lekce

**Doba trvání:** 90 minut

**Ročník:** 5.

**Nosná myšlenka textu:**

Štěstí nemusí být vždy jen náhodné, můžeme si ho také zasloužit, svým chováním a jednáním s druhými. Lidé, kterým štěstí přeje, bývají: poctiví, pokorní, vděční, ochotní, přející, nezištní, skromní, velkorysí...

**Cíl hodiny:**

Žák si uvědomí, že štěstí nemusí být vždy jen dílem náhody a osudu. Přízeň Štěstěny si můžeme do určité míry naklonit i svým chováním a jednáním.

**Cíl hodiny jako důkaz o učení:**

Žák zapíše alespoň 3 vlastnosti člověka („recept na štěstí – 3 přísady“), který si štěstí zaslouží (podle pohádky).

Žák porovná, popř. přehodnotí svůj vlastní „recept na štěstí“ s „receptem na štěstí“ podle pohádky.

Žák zodpoví otázku: *Jak si mohu štěstí zasloužit svým chováním?*

Žák pochopí: Když se budu chovat poctivě, pokorně, vděčně, ochotně, přejícně, nezištně, skromně, velkoryse... (žák vyjmenuje tři klíčové vlastnosti), štěstí mi bude přát pravděpodobně více, než když budu hamižný, sobecký, bojácný, ...

**AKTIVITY PŘED ČETBOU:**

**Brainstorming - myšlenková mapa.** Žáci odpovídají na otázku: *V jakých situacích mluvíme o tom, že má člověk štěstí?*

Na tabuli napsáno: *Člověk má štěstí, když ...*

Následně se učitel ptá: *Jakým způsobem ke štěstí v těchto životních situacích přijdeme? Jen díky náhodě nebo osudu?* Učitel se snaží s žáky dospět k závěru, že štěstí může být buď dílem náhody a osudu, nebo se o něj může člověk také zasloužit sám.

**Sdílení ve dvojici:** *Sdílej s kamarádem v lavici, kdy jsi měl/a v životě štěstí, které sis podle tebe zasloužil/a. Proč sis ho zasloužil/a?*

Po 5 minutách následuje diskuze s celou třídou. Kdo chce, sdílí svou příhodu veřejně.

**Práce s pracovním listem:** Žáci individuálně, každý podle sebe, doplní 3 vlastnosti člověka, který má štěstí a který si ho opravdu zaslouží.

### **AKTIVITY PŘI ČETBĚ:**

**Čtení příběhu na části s tabulkou předpovědí a řízeným čtením.** Text je rozstříhán na čtyři části, které žákům učitel postupně rozdává.

**Práce s tabulkou předpovědí.** Učitel nejprve žáky stručně seznámí s tabulkou předpovědí. (V případě, že s tabulkou žáci již dříve nepracovali.) Uvede příklad poučené předpovědi (na základě konkrétního vodítka z textu) a příklad její formulace do tabulky předpovědí.

Žáci vyplňují tabulku ve dvojicích, píšou v celých větách.

Žáci své zapsané předpovědi následně stručně prezentují. Učitel se zaměří především na jejich zdůvodnění.

- 1. část textu do věty:** *Po tolika úspěších však Pelle zpychl a nakonec zapomněl na všechno, co mu paní Štěstí kladla na srdce: s chudými zacházel, jako by neměl kouska citu v těle, a byl po mnoho let zlý a nelítostný.*

Otázky k porozumění:

- *Kdo je to čeledín? Co je to čeledník?*
- *Proč myslíte, že se paní Štěstí od někoho odvrátila?*
- *Jak myslíš, že se bude příběh odvíjet dál? Bude se Pelleho držet štěstí i nadále? Proč ano, proč ne? Najdi konkrétní vodítko v textu.*

- 2. část textu do věty:** *Když se vrátil domů, stál dům v plamenech a všechno, co Pellemu zbývalo, lehlo popelem.*

Otázky k porozumění:

- *Proč je pak po druhé Pelle opět stařenou volán jako čeledín, když už se z něho stal bohatý pán?*
- *Proč nechává autor Pelleho dům zrovna vyhořet?*

- *Jaký byl Pelle podle této části textu? Najdi v textu. Jak by to mohlo ovlivnit další vývoj příběhu?*
- *Jaký je význam slova zpupný?*
- *Co udělal Pelle poté?*

### 3. část textu do věty: *Když Pelle ušel kus cesty, chléb ho začal hrozně tížit.*

Otázky k porozumění:

- *Proč dal Pelle chleba chudému? O čem to vypovídá?*
- *Jaký byl kovář a kovářova žena? Najdi v textu.*
- *Myslíte, že už se Pelle poučil? Najdi v textu.*
- *Proč si myslíte, že Pelle nechtěl nabídku přijmout? Poučil se už snad? Nebo ho spíše ovládl strach?*
- *Co Pelle s chlebem provedl? Jak to s Pellem nakonec dopadlo? Proč? Podle čeho tak usuzuješ? Zapiš do tabulky předpovědi.*

### 4. část textu - závěr

#### AKTIVITY PO ČETBĚ:

Společné uzavření tabulky předpovědi. Učitel se ptá:

- *Kdo předvídal takový konec příběhu? Proč?*
- *Dokázal se Pelle někdy poučit?*
- *Zachoval se Pelle v nějakém okamžiku v příběhu již poučeněji? Kdy?*
- *Co by se v příběhu muselo stát, aby skončil osud Pelleho dobře?*

**Přehodnocení receptu na štěstí:** Žáci se vrátí k pracovnímu listu. Vyplní tři klíčové vlastnosti znovu, po přečtení textu. Následně srovnáme.

Učitel se ptá: *Přehodnotil někdo svůj „recept na štěstí“, po tom, co jsme si přečetli tuto pohádku? Jak? A proč?*

#### Uzavření hodiny, návrat k nosné myšlence textu:

Diskuze nad otázkou: *Co nového sis díky pohádce o přízni štěstí uvědomil/a? Jak si mohu přízeň štěstí naklonit, zasloužit?*



### 2.6.3 Realizace 1

#### Podmínky realizace

Hodina byla realizována v ZŠ ANGEL, Angelovova 3183/15, Praha 4. Jedná se o základní školu s bilingvním programem, kde mají žáci rozšířenou výuku anglického jazyka od prvního ročníku. Pro velký zájem jsou žáci na tuto školu přijímáni na základě přijímacího řízení. Ačkoliv se jedná o státní školu, rodiče žáků platí školné.

Ve třídě 5. B je 22 žáků, z toho 11 dívek a 11 chlapců. V této třídě jsem absolvovala závěrečnou souvislou praxi v rámci studia. Žáky jsem tedy znala a měla představu, jakým způsobem pracují.

Žáci v této třídě jsou při výuce velmi aktivní. Rádi diskutují a jsou přirozeně zvědaví. Proto vzniká ve třídě občas vyšší míra hluku, který je třeba korigovat. Na druhou stranu se s žáky velmi dobře pracuje, nebojí se prezentovat a obhajovat své názory, a bezprostředně se projevují.

Podle výpovědí paní učitelky, v rámci běžných hodin literatury žáci nejčastěji pracují s textem z čítanky a doprovodnými úkoly. Primární cíl, který paní učitelka v hodinách literatury sleduje, je čtení s porozuměním.

Metody kritického myšlení paní učitelka do výuky zařazuje občas, žáci tak znají *metodu pětিলístku*, nebo *skládankového učení*. Se čtením s předvídáním se již setkali. Paní učitelka ho v hodinách občas uplatňuje, podle jejích slov neuvědoměle a nezáměrně. Nicméně žáci ještě nezaznamenávali své předpovědi písemně. Žáci si vedou čtenářské deníky, do kterých zapisují záznamy o přečtených knihách dle vlastního výběru. Přečtené knihy si vzájemně vždy jednou za měsíc prezentují a doporučují.

#### Anotace 1

Realizovaná lekce se nelišila od uvedeného plánu. Žáci se zapojovali do diskuzí velmi živě. Jakmile jsem žákům nastínila přibližný plán hodiny, představila text a jeho název, ihned zkoušeli odhadnout, o čem by mohl příběh být.

Již při úvodní evokaci se mezi žáky rozpoutala diskuze. Každý si pod štěstím představil něco jiného a žáci měli potřebu na své názory navzájem reagovat. Mnohdy tak vznikla spontánní diskuze mezi žáky, kterou nebylo snadné usměrnit a řídit. Během takových výměn názorů se objevilo mnoho zajímavých myšlenek. Často jsem v průběhu hodiny váhala, kdy a jakým způsobem do takových debat zasahovat.

Ke konci lekce byli žáci již trochu unavení, a bylo tak náročnější udržet jejich pozornost. I přesto se zdálo, že lekce žáky bavila. Měli chuť pracovat a zapojovat se. Ve zpětné vazbě na konci souvislé praxe zmiňovali žáci právě hodiny literatury mezi těmi, které je bavily nejvíce.

#### **2.6.4 Realizace 2**

##### **Podmínky realizace**

Podruhé byla lekce uskutečněna na ZŠ T. G. Masaryka Ruzyně, nám. Českého povstání 511/ 6, Praha 6. Jedná se o běžnou státní školu.

Ve třídě 5. a je 26 žáků, z toho 12 dívek a 14 chlapců. Do třídy dochází žák s diagnostikovanou poruchou učení (ADHD), který vyžaduje péči asistenta. Dále je ve třídě 5 žáků se specifickými poruchami učení. Podle slov paní učitelky se v této třídě objevují poměrně často kázeňské problémy. Třídní kolektiv není celistvý, protože žáci byli od 4. ročníku spojeni ze dvou různých tříd.

V hodinách literatury žáci běžně pracují s čítankou. Při jejím spěšném prolistování se ale nezdálo, že by v ní bylo příliš úloh zaměřeno na čtení s porozuměním.

Paní učitelka se vyjádřila, že v poslední době se v literární výchově zaměřují především na teorii literatury, mimo jiné také z důvodu přípravy na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia. Paní učitelka není obeznámena s metodami kritického myšlení, tudíž je do výuky nezařazuje.

##### **Anotace 2**

Lekce se uskutečnila v rámci posledních dvou vyučovacích hodin. Žáci hodinu před tím psali test z vlastivědy. Byla na nich tedy znát únava a roztěkanost. Žáci byli poměrně hluční a musela jsem se potýkat s některými kázeňskými problémy.

Jakmile měli žáci sdílet své postřehy ve dvojicích, vznikl ve třídě hluk. Navíc žáci v mnoha případech nediskutovali o tématu a zadané otázce.

#### **2.6.5 Realizace 3**

##### **Podmínky realizace**

Naposledy lekce proběhla na FZŠ Mezi Školami, Mezi Školami 2322, Praha 5.

Ve třídě 4. D je 22 žáků, z toho 10 chlapců a 12 dívek. Ve třídě je 7 žáků cizinců, včetně žákyně z Vietnamu, která nerozumí česky a má individuální vzdělávací plán. Podle slov paní učitelky, jsou žáci poměrně bezproblémoví a tvoří dobrý kolektiv.

Jelikož se jedná o fakultní školu, mívají zde praxi studenti *Pedagogické fakulty UK* v Praze. V této třídě praxe studentů letos proběhla taktéž, v hodinách literární výchovy. Lze proto předpokládat, že se žákům již dostalo čtenářských lekcí, ve kterých nad textem přemýšleli kriticky a byli v první řadě vedeni k jeho porozumění. S předvídáním se tedy již dříve setkali. Paní učitelka uplatňuje ve výuce metody kritického myšlení. Předkládá žákům texty dle vlastního výběru, které odpovídají aktuálním potřebám a požadavkům žáků.

### **Anotace 3**

Přestože se lekce uskutečnila první dvě vyučovací hodiny, žáci se zdáli být trochu neteční, až pasivní. Málo se projevovali, na otázky reagovali zdrženlivě. Hodině podle mého názoru chyběla jistá dávka dynamiky. Zajímavé je, že navzdory skrovnému slovnímu projevu žáků, předpovědi jimi zaznamenané jsou ve většině případů poměrně precizní, podrobné a kvalitní.

Při hlasitém společném čtení se ukázalo, že žáci nejsou příliš zdatnými čtenáři, alespoň co se čtenářské techniky týká. Žáci se při hlasitém čtení často zadržovali, měli problém s plynulým čtenářským projevem. Jakmile měli žáci zapisovat své předpovědi vzápětí, když jsme si úryvek společně nahlas přečetli, k tištěnému textu se opětovně vraceli, a četli si ho znovu sami pro sebe. Z tohoto důvodu jsem žákům další úryvky textu předčítala sama, nebo si četl každý individuálně, potichu, sám pro sebe.

Problematickou se ukázala být i oblast porozumění textu. Žáci význam některých slov neznali (např.: čeledín, zpupný). To lze zřejmě přičítat poměrně velkému počtu žáků cizinců ve třídě a také nižšímu věku žáků. Společně s paní učitelkou jsme nakonec shledaly vybraný text, pro žáky 4. ročníku, jako příliš náročný.

#### **2.6.6 Souhrnná reflexe lekce č. 2**

Po první zkušenosti s tabulkou předpovědí jsem vyhodnotila, že jsem žákům nepodala dostatečně kvalitní instrukce pro práci s ní. Při druhé realizaci lekce jsem se proto snažila žáky lépe instruovat, jakým způsobem mají vyplňovat diagram předpovědí.

Mimo jiné jsem považovala za stěžejní si spolu s žáky vysvětlit, co je to vodítko v textu. Se žáky 5. a jsme dospěli k následujícím závěru:

U: Co jsou to vodítka?

Ž: No tak, když venčíme psa ... (smích)

U: Ano, jasně. A co by mohlo být vodítko v textu?

Ž: Jako že navedení k něčemu...

U: Řekl by to ještě někdo nějak jinak?

Ž: Jako podle čeho soudíš, to, co si myslíš ...

Ž: Takový nápovědy.

U: Ano. Jsou to místa v textu, která nám napovídají, jak by mohl příběh pokračovat dál. Jedná se tedy o jakési zdůvodnění našich předpovědí z textu.

### **Tabulka předpovědí**

Po realizaci lekce č. 1 jsem usoudila, že mají-li žáci odhadovat vývoj příběhu skutečně poučeně, je příhodnější, když své předpovědi písemně zaznamenávají. Důvody takové formy záznamu jsou uvedeny v reflexi lekce. Proto žáci zapisovali při první realizaci lekce č. 2 své předpovědi do tabulky předpovědí podle vzoru uvedeném na webové stránce *Metodického portálu*:

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo?
1. část textu			
2. část textu			
3. část textu			

([www.http://clanky.rvp.cz](http://clanky.rvp.cz), 2012)

Ani v jedné ze tří tříd, kde byla tato lekce uskutečněna, se žáci dříve nesetkali s písemným zápisem předpovědí. Jak se v terénu ukázalo, práce s tabulkou předpovědí není pro nezkušené žáky z počátku jednoduchá.

Žáci jsou mnohdy zmatení, nečtou zadání, píšou v bodech, nikoliv v celých větách, apod. Pokud bychom chtěli tento výukový materiál skutečně ve výuce uplatnit, bylo by zapotřebí

seznámit s ním žáky postupně a systematicky. Implementovat ho do výuky pozvolna, v postupných krocích.

Mohli bychom konstatovat, že tabulku předpovědí bychom měli do výuky zavádět pouze v případě, jsou-li žáci již řádně proškoleni v předvídání jako takovém, umí nalézt v textu důkazy pro své předpovědi, a jsou vedeni k uvědomělému užívání čtenářských strategií. Tabulka předpovědí je proto bezesporu určena zkušeným čtenářům. To byl rozhodující důvod, proč bylo výzkumné šetření uskutečněno ve čtvrtých a pátých ročnících. I přesto, že vzhledem ke krátkodobé povaze tohoto výzkumu nemohla taková příprava realizaci logicky předcházet.

Věřím, že pokud učitel u žáků cíleně buduje a zvědomuje dovednost předvídat, pak se žáci naučí s tabulkou předpovědí efektivně pracovat a používat ji jako příhodný nástroj svých odhadů.

Nejen, že užití tabulky by vyžadovalo ze strany žáků předchozí trénink, sporným jsem shledávala i její samotný formát a strukturu. Potom, co si žáci přečetli první část textu, byli zmateni posledním sloupцем tabulky, ve kterém měli zformulovat, co se opravdu dosud v textu stalo. Jelikož se jim však pro předvídání před samotným čtením textu dostalo málo vodítek, žáci ještě neodhadovali, o čem by mohl příběh být. Postrádalo tedy smysl, aby po přečtení prvního úryvku textu již ověřovali své předpovědi s tím, co se v textu skutečně stalo.

Tím pádem by toto pole mělo být zařazeno teprve po přečtení druhé části textu. Mimo to, žáci by s ním měli pracovat ještě před tím, než formují předpovědi pro následující část příběhu. Z tohoto důvodu by mělo pole pro ověřování předpovědí z předchozího úryvku graficky předcházet poli, ve kterém žáci formulují předpovědi pro úryvek nadcházející. O určité bezradnosti žáků nad tabulkou předpovědí vypovídá i fakt, že kompletně vyplnilo sloupec tabulky „*Co se opravdu dosud stalo?*“ pouze 50% žáků.

Dále tabulka svým grafickým provedením nenaznačuje vývoj čtenářových předpovědí, tedy jakým způsobem se jeho předpovědi formují, přehodnocují a řetězí.

### **Vývojový diagram předpovědí**

Pro druhé uskutečnění této lekce jsem se proto rozhodla připravit pro žáky jinou formu grafického organizéru pro záznam předpovědí, který by více vyhovoval potřebám žáků

a odpovídal by povaze předvídání jako takového. Podobu tabulky jsem změnila spíše na formu jakéhosi *vývojového diagramu předpovědi*.

Myslím, že tento vývojový diagram se v praxi osvědčil lépe než tabulka předpovědí. Žáci na rozdíl od práce s tabulkou předpovědí ve většině případů pracovali také s polem „*Co se opravdu dosud stalo?*“. Při práci se také méně ptali, co mají kam doplňovat.

### **Předvídání na základě 1. části textu**

Po první části textu, všichni žáci úspěšně odhadli a zapsali, že se od hlavního hrdiny paní Štěstí odvrátí. Většina z nich takovou domněnku odůvodnila tím, že Pelle zpychl. Někteří si však také všimli vodítka, že paní Štěstí se již dříve od někoho odvrátila a tudíž usuzovali, že podobný osud by mohl potkat také hlavního hrdinu.

To dokazuje mimo jiné i následující předpověď žákyně 5. B, jež patří k těm kvalitním:

<b>Jak se podle vás bude příběh vyvíjet?</b>	<b>Proč si to myslíte?</b>
<i>Pellemu se začnou dít zlé věci, protože ho štěstí opustilo. Začne malá úroda, možná bude válka.</i>	<i>Protože Pelle bude dělat stejné věci jako osoba před ním, od které štěstí odešlo.</i>

### **Předvídání na základě 2. části textu**

Zde uvádím přepis dialogu mezi mnou a žáky 5. B, který významnou měrou ovlivnil předpovědi žáků po přečtení 2. části textu:

U: Jaký byl Pelle v této části příběhu?

Ž: Pyšný.

Ž: Hamizný.

Ž: Zlý.

Ž: Namyšlený.

U: Jaký byl ještě? Co bylo zmíněno v textu?

Ž: Nelítostný.

Ž: Zpupný.

- U: Zpupný. Víme, co to znamená? Jak se chová někdo, kdo je zpupný?
- Ž: Jako že se lehce naštve a je proti něčemu ...
- U: Vysvětlil by to někdo ještě jinak?
- Ž: Že je pyšný.
- Ž: Že mu něco už leze na nervy ... jako že je trochu naštvaný.
- U: Ano, možná bychom mohli tedy říct, že je trochu vzteklý, povýšený? Jak se tedy asi Pelle zachová dál? Co asi udělá?
- Ž: Pokusí se někoho okrást.
- Ž: Uteče.
- Ž: Odjede s tím dubem, ve kterém má dukáty.
- U: Dobře. Zapište tedy nyní své odhady ve dvojicích do tabulky předpovědí.

Myslím, že uvedený rozhovor mohl žáky dovést ke kvalitním předpovědím. Mnou zvolené otázky měly potenciál napomoci žákům k formulaci předpovědí podepřených vodítky z textu. Porozumění významu slova „zpupný“ je totiž klíčové pro další vývoj příběhu. Chybu spatřuji ve způsobu vedení rozhovoru. Úvahy žáků nad slovem zpupný byly poměrně záhy ukončeny mým příspěvkem a další otázkou. Podobně je tomu v případě, kdy byli žáci vyzváni k odhadování dalšího vývoje příběhu. Domnívám se, že promluvy žáků byly opět zbytečně brzy přerušeny mou instrukcí.

Z analýzy tohoto rozhovoru je patrné, že jsem do dialogu vstupovala příliš často. Kolář a Šikulová (2007, s. 55) označují podobné jednání jako „*nadměrné učitelské řízení*“.

Fisher (1997, s. 35) pak uvádí několik možností, jak se takovému postupu ze strany učitele vyhnout:

- „*po žákově odpovědi učitel vyčká se svým komentářem a hodnocením, a požádá o odezvu ostatní žáky*“
- *učitel společně se žáky hledá alternativní odpovědi nebo je vybízí k jinému názoru (Kdo má jiný názor? Jak se na to díváš ty, ...?)*
- *učitel si vyžádá otázky žáků nebo nechá žáky, aby se ptali jeden druhého*

- učitel může využít způsobu: „mysli – prober s partnerem – vyslov přede všemi“ (žáci mají čas na rozmyšlenou, mají možnost svůj názor zkonfrontovat a prodiskutovat s partnerem a nakonec sdělit celé skupině)“

Dále Kolář a Šikulová (2007, s. 56) upozorňují na četnost otázek ze strany učitele a na jeho netrpělivost vzhledem k žakovým odpovědím. Kolář a Šikulová (2007, s. 56) pak uzavírají: „Důležitou podmínkou pro úspěšné vedení dialogu je dostatek času na promýšlení odpovědi. Učitelova netrpělivost a krátká doba na odpovědi vede k tomu, že učitel vyvolá dalšího žáka, nebo na otázku odpoví sám, čímž znehodnotí charakter dialogu či diskuze.“

Nakonec žáci v tomto momentě ve většině případů neodhadli autorův záměr ohledně pokračování příběhu. Většina žáků předvíдалa, že se Pelle ponaučí a stane se z něj opět „dobrý člověk“. Jen dvě dvojice z celkového počtu žáků vytušily, že osud k hlavnímu hrdinovi nebude v dalším úryvku příznivý.

### **Předvídání na základě 3. části textu**

#### **Nečekané rozuzlení**

Předností vybraného textu se v praxi ukázalo být jeho nečekané rozuzlení. Text vykazuje charakteristické znaky pohádky, ale zároveň je klamavý svým koncem. Ani jedna z dvojic nepředjímal, že pohádka bude mít tragický konec. Žáci byli zaskočeni tím, že autor nechává hlavního hrdinu zemřít. Takový konec přece pohádky nemívají.

#### **Předpovědi trojího charakteru**

#### **Předvídání na základě čtenářské zkušenosti**

Stojí za povšimnutí, že v tomto momentě žáci odhadovali konec příběhu na základě vlastní čtenářské zkušenosti s daným literárním útvarem, tedy s pohádkou. Odůvodnění uvedených dobrých konců ve většině případů zněla následovně:

*Pohádky mají happy end.*

*Protože každá pohádka má šťastný konec.*

*Bývá to tak v pohádkách.*

*Pak by to nebyla pohádka.*



*Protože by to mělo jako správná pohádka dobře skončit.*

*Některé pohádky končí poučením.*

*Pohádky nekončí špatně.*

Takové zdůvodnění uvedlo v grafickém organizéru 99% dvojic z celkového počtu žáků.

Zajímavá je ale také předpověď po 1. části textu, která zazněla ve 4. D. I z této předpovědi je patrné, že žák text konfrontoval s jeho dosavadními čtenářskými zkušenostmi:

*Čeledín bude muset splnit nějaké úkoly, aby se mu štěstí vrátilo.*

Můžeme shrnout, že žáci své předpovědi neodůvodňovali pouze konkrétními textovými nebo významovými vodítky v textu. Jak potvrzuje Šafránková (2003), důkaz pro čtenářovy odhady může být v zásadě trojího typu:

- a. *přímo z textu*
- b. *ze čtenářské zkušenosti*
- c. *ze života, (konkrétně z žákových životních zkušeností)*

### **Předvídání na základě životních zkušeností**

Pátráme-li po předpovědích odůvodněných životními zkušenostmi žáků, otázkou zůstává, do jaké míry se dokáží žáci s příběhem ztotožnit, a je-li pro ně téma atraktivní. Odráží příběh skutečnosti, které jsou dětem blízké, srozumitelné a odpovídají na jejich aktuální otázky? Jsou žáci schopni odůvodnit a podložit svou verzi pokračování příběhu vlastními životními zkušenostmi? Nepochybuji o tom, že žák vnáší do svých domněnek prakticky vždy vlastní životní zkušenosti. Pokud se však žák v příběhu například identifikuje s hlavním hrdinou, je prostor pro konfrontaci zkušeností žáka se zkušenostmi hrdiny logicky daleko širší.

Shledávám náročným v tomto šetření zhodnotit, do jaké míry předložený text rezonoval se zkušenostmi žáků. K tomu bych potřebovala znát dobře jednotlivé žáky a jejich aktuální rozpoložení.

I přesto lze do určité míry posoudit tuto kvalitu textu prostřednictvím úvodní evokace žáků, ve které měli žáci zformulovat, v jakém případě mají štěstí a co pro ně osobně štěstí vlastně znamená.

Ve všech třech třídách se pak objevila podobná tvrzení:

*Kdy má vlastně člověk štěstí?*

*Člověk má štěstí, když...*

*... něco najde. / ... najde čtyřlístek.*

*... dostane ve škole jedničku.*

*... nemáme DÚ.*

*... ho má někdo rád. / ... má rodinu.*

*... najde peníze.*

*... vyhraje v loterii.*

*... je zdravý.*

*... se mu něco povede.*

*... dostane hodně dárků.*

*... má kamarády.*

Po úvodní evokaci jsem se snažila diskutovat s žáky nad tím, zda je štěstí vždy jen dílem náhody a osudu, nebo zda může být člověk v některých situacích štěstí hoden více než jindy. V praxi se ukázalo, že je to otázka nejednoznačná.

Uvádím přepis rozmluvy žáků 5. B, která následovala po předchozí evokaci:

U: A ve kterých příkladech si myslíte, že si to štěstí můžeme nějakým způsobem zasloužit?

Ž1: Když dostane člověk jedničku.

Ž2: A jak si to zasloužíš?

Ž1: No tak když se to naučíš...

Ž2: Tak to ale potom není štěstí ... to je prostě, že to umíš ...

Ž1: No možná... Ale někdo tady říkal, že je to pro něj štěstí ...

U: Kdo uvedl tento příklad prosím? Proč je pro tebe štěstí, když dostaneš ve škole jedničku?

Ž3: Já ... No, někdy se něco naučím a stejně dostanu blbou známku. A pak zase naopak. ... Takže někdy je to i o štěstí prostě.

V průběhu tohoto rozhovoru žáků jsem si uvědomila, jak náročné je pojmenovat „zasloužené štěstí“. Tedy, že úvodní otázka je pro žáky obtížná.

Míru identifikace žáka s textem vystihují také odpovědi žáků na otázku: „*Kdy jste vy sami měli štěstí, které jste si vskutku zasloužili?*“ Pro žáky 4. D byla tato otázka náročná, nakonec se vyjádřili asi jen 3 žáci.

Žákyně 4. D: „*Já jsem si štěstí zasloužila, když jsem na rodiče byla hodná a pomáhala jsem jim, tak jsem si zasloužila hodně dárků.*“

Je pozoruhodné, že v jednom z grafických organizérů se autor odkazuje na zdůvodnění založená pouze na vlastních zkušenostech. I když byla žákům zadána instrukce, aby náповědu hledali především v textu, autor následujících předpovědí na takové zadání rezignoval. Žák z 5. a spoléhal pouze na své poznatky, nebo byl příliš líný na to, aby se pídil po vodítkách v textu. Každopádně jeho předpovědi nejsou zdaleka tak mylné:

*Štěstí Pelleho vrátí tam, kde začínal. - Vzalo se mi to hlavě. Asi jsem to někde četl.*

*Pelle se bude chtít Štěstí nějak pomstít. - Zním to z vlastní zkušenosti.*

*Štěstí mu dá druhou šanci. - Mám to v hlavě.*

### **Zvolené aktivity**

Paní učitelka ze 4. D ve zpětné vazbě k této lekci zmínila, že práce s tabulkou předpovědí byla pro žáky „trochu zdlouhavá, mírně unavující a jednotvárná“. Zvláště, když byl text rozdělen na čtyři části, a s textem jsme pracovali po dobu dvou vyučovacích hodin. Přestože se tedy tabulka osvědčila jako efektivní pomůcka, především vzhledem ke kvalitě předpovědí žáků, práce s ní je pro žáky náročná, a může být také únavná. Především pro žáky mladšího školního věku, kteří vyžadují časté střídání a pestrost aktivit. Nabízí se tedy otázka: *Jaké jiné aktivity rozvíjející strategii předvídání, kromě práce s tabulkou předpovědí, do výuky zařadit?*

V odborné literatuře nenajdeme příliš konkrétních tipů pro učitele na aktivity, které by vedly žáky ke generování skutečně poučených předpovědí. Nejčastěji je zmiňována právě tabulka předpovědí.

Z mé zkušenosti z praxe vyplývá, že strategii předvídání lze rozvíjet také prostřednictvím volného psaní. Žákům můžeme předložit začátek příběhu a nechat je písemně zpracovat jeho zakončení. V tomto případě se však mírně odkloníme od principů řízeného čtení.

Mimo jiné se nabízí i možnost „předvídání pozpátku“, kdy by žáci mohli předvídat další vývoj děje příběhu na základě předem poskytnutých vodítek z dalšího úryvku. Mohlo by se jednat pouze o slova, nebo o celé věty. Domnívám se, že takový způsob předvídání by byl vhodný pro méně zkušené a mladší čtenáře.

Uplatnit předvídání by bylo možné například také v aktivitě, kdy by měli žáci za úkol zvolit a vybrat nejvhodnější zakončení nebo pokračování příběhu na základě více předložených možností. Taková aktivita by samozřejmě vyžadovala ze strany učitele poměrně náročnou přípravu.

Rozvíjení strategie předvídání skýtá zajisté více možností uplatnění a realizace v praxi. Záleží jen na učiteli, prostřednictvím jakých aktivit se ji rozhodne v praxi u žáků rozvíjet. Učitel by měl mít však na paměti, že práce s tabulkou předpovědí je pro žáky mladšího školního věku jednou z nejnáročnějších na pomyslném žebříčku obtížnosti aktivit. Proto je třeba, aby práci s tabulkou předpovědí předcházely aktivity jiné, jednodušší a pro žáky mladšího školního věku také poněkud atraktivnější.

## **2.7 Shrnutí výsledků empirického šetření**

### **Návrat k výzkumným otázkám**

Na závěr empirického šetření je nasnadě zodpovědět základní výzkumné otázky, které byly zformulovány zpočátku:

- 1. Co vyžaduje strategie předvídání od plánu hodiny?*
- 2. Co má učitel ve svých profesních kvalitách posilovat při aplikaci čtení s předvídáním ve výuce?*
- 3. Co má učitel rozvíjet u žáků, aby byli schopni správně předvídat?*

Zde uvádím závěrečné shrnutí výsledků empirické části této práce.

### 2.7.1 Předvídání a plán hodiny

V prvé řadě se z pohledu učitele ukázalo být poněkud náročné nalézt vhodné texty k předvídání. Žáci samozřejmě mohou předvídat na základě nejrozličnějších charakteristik textu, jako např. z doprovodných ilustrací, nadpisů, vybraných klíčových slov, atd. Lze tedy jednoduše nabýt dojmu, že předvídat lze na základě jakéhokoliv textu. Mluvíme-li však o cílené práci s touto strategií napříč celou čtenářskou lekcí, vhodných textů najdeme málo.

Proces hledání vhodných textů k modelovým lekcím prezentovaných v této práci byl zdoluhavý. Nejprve jsem se snažila čerpat z čítanek tří různých nakladatelství (*FRAUS*, *ALTER*, *Prodos*) pro dané ročníky. Z mnoha prostudovaných čítanek většina prezentovaných textů při výběru nevyhovovala výše zmíněným požadavkům a kritériím. Učiteli pak nezbývá než pátrat v jiných zdrojích, což znamená shánět texty dle vlastního výběru. To ale může být značně časově náročné, zvláště v dnešní záplavě titulů dětské literatury. Proto by si učitel literární výchovy měl neustále udržovat přehled na poli knižního trhu, rozšiřovat repertoár literatury pro žáky o nové knižní tituly. Jak již bylo řečeno dříve, pro potřeby předvídání se zdá být příhodné zaměřit se zejména na sborníky kratších prozaických literárních útvarů. Blížší kritéria pro výběr textů pro předvídání jsou uvedena v kapitole věnující se výběru textů.

Chceme-li tedy u žáků cíleně rozvíjet strategii předvídání, je bezpodmínečně nutné zajistit si dostatečně **bohatý a široký repertoár textů**, které žákům můžeme k předvídání předložit.

Příprava na hodinu s předvídáním vyžaduje od učitele také důsledné přemýšlení nad textem samotným. Před tím než učitel žákům text předloží, měl by sám projít procesem uchopování textu, tak jak k němu dochází u žáků. Cílený rozvoj čtenářských strategií tedy logicky vyžaduje učitele, který je sám zdatným čtenářem, především v oblasti porozumění textům.

Ve vztahu k předvídání je pak klíčové najít v textu **nejdůležitější vodítka**, která čtenáři napovídají. Nejlépe, když učitel vodítka vyhledá a podtrhne. Dále je nezbytné klást si při

čtení **otázky k porozumění** a zejména pak takové, jež jsou opět důležité vzhledem k předpovědím. Ideálně, když si učitel zaznamená otázky k textu do plánu hodiny. Otázek bývá mnoho a je důležité vybrat ty nejpálčivější.

V neposlední řadě je při plánování lekce s předvídáním důležité myslet na **přípravu doprovodných materiálů**. V případě čtení s předvídáním se jedná zejména o následující materiály: text rozstříhaný na části, grafický organizér předpovědí, případně jiné pracovní listy.

### 2.7.2 Předvídání a učitel

Je nesporné, že chce-li učitel vychovávat žáky čtenářsky gramotné, sám musí být **zkušeným čtenářem**, který má v chápání textu jasno. Vedení kvalitních čtenářských lekcí vyžaduje zkušeného čtenáře, učitele. To je však obecně platné pro učitele literatury, nejen pro výuku strategie předvídání.

Vzhledem ke strategii předvídání je zásadní především dovednost klást žákům **kvalitní otázky** a schopnost vést **výukový dialog**. Jak bylo naznačeno v reflexích lekcí, dialog žáka a učitele je zásadním prostředkem generování předpovědí žáků. Otázky učitele by proto měly být orientovány právě na předpovědi. Pokud možno, by měly jejich formulace přímo odkazovat na konkrétní vodítka v textu. Učitel by se měl vyvarovat kladení obecných otázek. Jako například: „*Jak si myslíte, že se příběh bude odvíjet dál?*“ Takové otázky příliš nevedou žáka k předvídání podloženého evidencí z textu.

Z didaktických postupů je dále důležité, jakým způsobem, a v jakých **krocích** strategii předvídání do výuky zařazujeme. Je vhodné začít s předvídáním již v prvním ročníku, ale samozřejmě ve zjednodušené formě. V pátém ročníku pak můžeme vyžadovat od žáků předvídání cílené a poučené, vyžadující pečlivější práci s textem. Učitel by měl mít na paměti, že se strategií je potřeba seznámit žáky postupně. Stejně tak je nezbytné v jednotlivých krocích představit žákům tabulku předpovědí (nebo jiný grafický organizér).

Zacílíme-li lekci na předvídání, je zásadní dokázat udržet v žácích **vnitřní napětí**, jak se asi bude příběh odvíjet dál. Ještě lépe, podaří-li se učiteli onu vnitřní tenzi u žáků stupňovat. Žáci potřebují být vnitřně motivováni k formulaci předpovědí. Nestačí, když

budou mechanicky vyplňovat tabulku předpovědí. Někdy může samotný text sklidit u žáků takový úspěch, že práce učitele není v této oblasti nikterak náročná. V opačném případě je nasnadě vnitřní motivaci žáků k předvídání podpořit. Toho může učitel docílit zejména vhodně zvolenými otázkami. Pro mladší žáky lze uchopit předvídání jako určitou „hru s textem“. Učitel může například žáky uvést do role detektivů nebo věštců.

### 2.7.3 Předvídání a žák

Chceme-li u žáka záměrně budovat strategii předvídání, je nutné vést žáky k **uvědomělému používání čtenářských strategií**. Mimo jiné to znamená, že si žák klade nad textem otázky a dokáže nad textem kriticky uvažovat.

Žák, který kvalitně předvídá, čte pozorně, všímá si konkrétních vodítek v textu. **Práce s vodítky** je pro předvídání opravdu stěžejní. Pro žáky ovšem nebývá jednoduché je v textu odhalit. Dle mé zkušenosti, založené na tomto empirickém šetření, žáci nejsou zvyklí všimnout si významu jednotlivých slov v textu užitých autorem. Takovou dovednost je třeba u žáků postupně budovat. Žáci by měli být schopni rozklíčovat, proč autor zvolil v textu zrovna takovou formulaci, a jak nám tím napovídá o dalším vývoji děje.

Kvalitní předpovědi vyslovují také žáci, kteří nemají problém s **formulací myšlenek**. Dovedou vystihnout myšlenku přesně, při tom však stručně. V tomto bodě se dostáváme spíše ke slohové výchově a schopnosti vyjádření. To vše je ve vztahu k předvídání třeba u žáků rozvíjet.

V neposlední řadě odhadování pokračování příběhu žákům usnadňují také doposud nabyté **čtenářské zkušenosti**, například s různými literárními žánry. To znamená, že bychom žáky měli seznamovat s texty rozmanitých literárních útvarů, aby měli možnost své zkušenosti obohatit. V případě předvídání se nabízí především následující formy příběhů: mýty, báje, pověsti, pohádky, bajky, povídky.

## 2.8 Závěr empirické části

Z uskutečněného výzkumného šetření vyplývá, že strategie předvídání skýtá jistě potenciál zajímavé výukové metody. Uvědomělé užívání strategie předvídání vede žáky bezesporu ke čtení s porozuměním. Jsou-li žáci vhodně vedeni učitelem, předvídání aktivizuje jejich činnost a může podpořit jejich motivaci ke čtení vůbec. Předvídání

v hodinách literatury na prvním stupni základní školy tedy zaujímá své opodstatněné místo.

Při plánování výzkumu se však ukázalo, že tato čtenářská strategie ještě není příliš didakticky zmapována. Poměrně hojně je strategie zpracována v zahraniční odborné literatuře. Méně zmínek věnovaných přímo této strategii nacházíme v české odborné literatuře.

Chybí konkrétní didaktická doporučení pro učitele, jak strategii do vyučování skutečně zařadit a prostřednictvím jakých aktivit ji v hodinách uplatnit. Schází kvalitně zpracované doprovodné materiály pro žáky, které jim můžeme předložit. Velkým ulehčením pro učitele by byl sborník textů vhodných k předvídaní.

Věřím, že právě učitelé na prvním stupni ZŠ, kteří vyučují celou škálu předmětů, by uvítali didaktické materiály pro výuku této strategie, ideálně tedy sborník textů, doprovodných pracovních listů, apod. Vznik takových materiálů je však podmíněn mimo jiné zkušenostmi učitelů z praxe, které prozatím chybí, nebo nejsou dostatečně sdíleny. Jsem přesvědčena, že strategie předvídaní může zkvalitnit výuku literární výchovy na prvním stupni. Její aplikace v praxi je poplatná principům moderní pedagogiky, zejména ve smyslu rozvoje kritického myšlení žáků. Proto mohu vřele doporučit její zařazení do výuky literární výchovy na prvním stupni základních škol.

## **2.9 Praktická doporučení učitelům**

Samozřejmě, že na základě šetření prezentovaného v této práci lze jen stěží poskytnout univerzální návod, jak strategii předvídaní ve výuce literární výchovy na prvním stupni základní školy uplatňovat. Každý učitel výslednou realizaci přizpůsobí svým vlastním představám a možnostem. Dále bude reagovat na možnosti, schopnosti a dovednosti svých žáků.

I přesto bych však ráda na tomto místě na základě poznatků získaných z teorie i výzkumu sestavila určitý soubor podnětů a otázek, které bych doporučila učitelům zvážit, pakliže se rozhodnou strategii předvídaní u žáků ve své třídě skutečně cíleně rozvíjet.

Vycházím z toho, že se jedná o dlouhodobou a soustavnou práci učitele, pokud možno ve své kmenové třídě, se stálým kolektivem žáků.



## 1. REPERTOÁR VHODNÝCH TEXTŮ

*Mám k dispozici dostatek vhodných textů, které odpovídají kritériím výše uvedeným?*

## 2. ROZFÁZOVÁNÍ OSVOJOVÁNÍ SI STRATEGIE

*Jakým způsobem žáky se strategií seznámím?*

Užití strategie mohu žákům nejprve demonstrovat modelováním svého vlastního přemýšlení nad textem.

*Jak odstupňuji postupné zavádění strategie? Jak budou předvídat žáci 1. ročníku a jak budou předvídat žáci v 5. ročníku?*

V 1. ročníku logicky nemůžeme příliš mluvit o předvídání jako takovém. Nicméně určité prvky předvídání do výuky již zde implementovat lze. Žáci mohou například předvídat na základě ilustrací, názvů, apod.

## 3. PESTROST AKTIVIT a METOD

*Prostřednictvím jakých konkrétních aktivit a výukových metod budou žáci předvídat?*

*Jsou aktivity dostatečně pestré a pro žáky atraktivní?*

*Dokáží udržet pozornost žáků mladšího školního věku?*

Nabízí se:

- Řízené čtení s otázkami, společná diskuze nad předpověďmi
- Předvídání na základě klíčových slov
- Práce s vodítky z textu
- Volné psaní na téma pokračování
- Výběr zakončení/pokračování příběhu z několika variant

## 4. VNITŘNÍ MOTIVACE ŽÁKŮ

*Jsou žáci k předvídání dostatečně motivováni?*

*Baví je předvídat?*

*Daří se mi udržet vnitřní napětí žáků po celou dobu lekce?*

*Nevedu žáky pouze k mechanickému užívání strategie?*

## 5. PRÁCE S VODÍTKY

*Jak budou žáci s vodítky z textu pracovat?*

Zprvu je mohou například podtrhávat, později zaznamenávat do tabulky předpovědí.

## 6. PRÁCE S TABULKOU PŘEDPOVĚDÍ/ S JINÝM GRAFICKÝM ORGANIZÉREM

*Kdy začnou žáci své předpovědi písemně zaznamenávat? V jakém ročníku žáky seznámím s tabulkou předpovědí?*

Dle mé zkušenosti bych žáky s tabulkou předpovědí neseznamovala dříve než ve 3. ročníku.

*Jak budou žáci pracovat s tabulkou předpovědí dále, po jejím vyplnění? Jak budou žáci prezentovat své předpovědi?*

## 7. EFEKTIVNÍ VEDENÍ DIALOGU S ŽÁKY

*Kladu žákům otázky, které je vedou ke kvalitním předpovědím?*

*Odkazují se v nich na konkrétní vodítka z textu?*

*Kladu žákům takové otázky, které podněcují jejich zvědavost, jak bude příběh pokračovat dál?*

## 8. PŘÍPRAVA DOPROVODNÝCH MATERIÁLŮ

*V jaké formě žákům text předložím? Bude rozstříhán na části?*

*Kam budou žáci své předpovědi písemně zaznamenávat? Budou pracovat s tabulkou předpovědí, případně jiným grafickým organizérem? Je třeba ho přizpůsobit konkrétnímu textu?*

## **Závěr**

Čtenářské strategie nabízejí učitelům netradiční a inovativní didaktické metody a postupy, jak realizovat ve výuce čtení s porozuměním. Zdají se být také účinným nástrojem žáků pro uchopování významu textu. Je nesporné, že dobrý čtenář efektivně a vědomě užívá čtenářských strategií.

Diplomová práce si kladla za cíl pojmenovat základní předpoklady úspěšné realizace čtení s předvídáním v literární výchově na prvním stupni ZŠ, zohledňující všechna hlediska tohoto procesu.

Teoretická část shrnuje dostupná teoretická východiska a analyzuje pojmy příbuzné. Najít literaturu věnovanou výhradně problematice čtení s předvídáním nebylo příliš jednoduché. Bylo proto nutné zapátrat v zahraniční literatuře, kde se vhodných titulů našlo více. Zpracování teoretické části práce mi poskytlo dostatek podnětů k metodickým postupům učitele, které jsem pak zužitkovala při plánování modelových lekcí a jejich následné realizaci. Teoretická a empirická část této práce jsou proto poměrně úzce propojeny.

Praktická část práce byla koncipována jako forma akčního výzkumu. Jsem přesvědčena, že příprava, realizování a vedení modelových lekcí mě profesně obohatilo. Za nejprínosnější považuji vhled zprostředkovaný reflexemi. V nich jsem zvolené didaktické postupy podrobila analýze, která podnítila vznik nových impulsů v oblasti mého profesního rozvoje. Nepochybně jsou to podněty, které zužitkuji ve své budoucí pedagogické praxi. Audio nahrávky z hodin pak poskytly zajímavý vhled do myšlenkových pochodů žáků.

Zároveň věřím, že toto zmapování zavádění strategie do výuky může být přínosné i pro jiné učitele, kteří se rozhodnou čtení s předvídáním do hodin literární výchovy zařadit. Za cenné také považuji formulování základních rysů textu vhodného pro potřeby předvídání. V praxi se ukázalo, že takové hledání nemusí být pro učitele vždy jednoduché. Zajímavé jsou i přepisy některých částí dialogů mezi mnou a žáky, a mezi žáky navzájem. Některé myšlenky žáků jsou podnětné a ukazují jedinečnost dětských myšlenkových pochodů. V této části práce jsou pojmenovány mimo jiné i problémy, které mohou aplikaci strategie předvídání ve výuce provázet. Přínosné může být taktéž zhodnocení práce s grafickým organizérem předpovědí, který byl v průběhu šetření transformován. Výsledná podoba by

mohla být dobře zužitkována v praxi. Konečným výstupem práce jsou praktické tipy pro učitele, jakým způsobem své žáky čtení s předvídáním učit.

Práce nastiňuje několik problémů, které se při studiu problematiky objevily. Vybízí například k hledání vhodných textů pro předvídání na prvním stupni ZŠ. Dále pátrá po konkrétních aktivitách, díky nimž je možné předvídání do výuky implementovat. Nezodpovězenou otázkou zůstává, jak konkrétně rozfázovat proces učení se strategii napříč jednotlivými ročníky.

Z práce vyplývá, že problematika výuky čtenářských strategií není u nás prozatím přehledně zpracována. K získání širšího povědomí o problematice by zřejmě dopomohlo i více zkušeností učitelů z praxe a jejich sdílení s kolegy. Zvýšení zájmu odborné veřejnosti o tuto problematiku by bylo podle mého názoru na místě.

Čtenářské strategie totiž skýtají velkou šanci uplatnění v praxi. Mají šanci čtenáře mladšího školního věku zaujmout. I strategie předvídání má potenciál žáky v hodinách aktivizovat a vzbudit v nich pozitivní zájem o čtení jako takové. Je nezpochybnitelné, že rozvíjí u žáků čtenářskou gramotnost. Čtení s předvídáním je vhodným metodickým postupem právě pro žáky mladšího školního věku, u kterých se čtenářská gramotnost a vztah ke čtenářství teprve buduje. Vedení žáků mladšího školního věku k vědomému užívání čtenářských strategií může pozitivně ovlivnit další vývojové etapy rozvíjejícího se čtenářství.

V neposlední řadě věřím, že čtení s předvídáním dokáže umocnit radostný prožitek čtenáře z četby, pokud je učitelem vhodně vedeno. Při výuce strategií je nutné mít na paměti, že činnosti žáků nesmí být rutinní a mechanické. Četba v období rané školní docházky má žáky především bavit a přinášet jim radost, aby „nastartovala“ jejich vstřícný vztah ke čtenářství.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Monografie

BLOCK, Cathy Collins., Lori L. RODGERS a Rebecca B. JOHNSON. *Comprehension process instruction: creating reading success in grades K-3*. New York, NY: Guilford Press, 2004. ISBN 15-938-5024-7.

DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ a Petr URBÁNEK. *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, 195 s. ISBN 978-80-246-2977-3.

ELLIOTT, John. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991. Developing teachers and teaching. ISBN 03-350-9690-5.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 1997, 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8120-7.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. ISBN 80-857-8328-2.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HEJLOVÁ, Helena. Výukový dialog na 1. stupni ZŠ. In: *Dialog ve výchově, umění a sportu: Filosofická reflexe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 148-157. ISBN 978-80-7290-557-7.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009, 85 s. ISBN 978-80-7368-657-4.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7368-641-3.

JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-6349-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Pedagogická komunikace*. Praha: Grada, 2007, 131 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541-4.

KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. V Praze: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšř. vyd. Jinočany: H, 1995. ISBN 80-857-8727-X.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.

OCZKUS, Lori D. *Reciprocal teaching at work (K-12): powerful strategies and lessons for improving reading comprehension*. 2nd ed. Newark, Del.: International Reading Association, 2010, 294 s. ISBN 978-0-87207-507-8.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-729-0045-5.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

## **Periodika**

OPLATEK, František. Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. Praha: NIPOS, 2012, (66), 31-42. ISSN 1211-8001.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čtení s předvídáním. *Kritické listy: Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2010, (37), 16-23. ISSN 1214-5823.

## Elektronické zdroje

AFFLERBACH, Peter, P. David PEARSON a Scott G. PARIS. Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher* [online]. 2008, (5), 364 [cit. 2016-02-24]. ISSN 00340561. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com>

BOS, Lisanne T., Bjorn B. DE KONING, Stephanie I. WASSENBURG, Menno VAN DER SCHOOT, Gareth J. WILLIAMS a Tatjana A. NAZIR. Training Inference Making Skills Using a Situation Model Approach Improves Reading Comprehension. *Frontiers in Psychology* [online]. 2016, 1-13 [cit. 2016-02-25]. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00116. ISSN 16641078.

BUEHL, Doug. *Classroom strategies for interactive learning* [online]. 4th ed. Newark, DE: International Reading Association, 2014, x, 260 s. [cit. 2016-02-21]. ISBN 978-0-87207-002-8. Dostupné z: databáze ProQuest ebrary

FISHER, Douglas a Nancy FREY. Systems for Teaching Complex Texts. *Reading Teacher* [online]. 2016, (4), 403-412 [cit. 2016-02-24]. DOI: 10.1002/trtr.1409. ISSN 00340561. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/trtr.1409>

FISHER, Douglas, Nancy Frey FREY a Diane LAPP. Shared Readings: Modeling Comprehension, Vocabulary, Text Structures, and Text Features for Older Readers. In: *The Reading Teacher* [online]. International Reading Association, 2008, s. 548-556 [cit. 2016-06-16]. ISSN 0034-0561. Dostupné z: <http://www3.canisius.edu/~justice/CSTmodule-final/Fisher%20and%20Frey%20-%20Modeling.pdf>

KELLEY, Michelle a Nicki CLAUSEN-GRACE. *Comprehension shouldn't be silent: from strategy instruction to student independence* [online]. 2nd ed. Newark, Del.: International Reading Association, 2013, 1 v. (various pagings) [cit. 2016-02-14]. ISBN 9780872078888.

Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/detail.action?docID=10740838>

KLUMPAROVÁ, Štěpánka. Didaktický potenciál textu a jeho využití při plánování hodin literatury. *Jazyk – Literatura – Komunikace: Recenzovaný časopis KČJL UP Olomouc* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2014, (1), 1-10

[cit. 2016-01-04]. ISSN 1805-689X. Dostupné z: <http://jlk.upol.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky?download=82:6-klumparov-tpnka>.

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Čtenářské strategie – 20. díl – Předvídání. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2011 [cit. 2016-06-01]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>

LLOYD, Susan Litwiller. Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent* [online]. 2004, (2), 114-124 [cit. 2016-02-24]. ISSN 10813004. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com>

MOREILLON, Judi. *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: maximizing your impact* [online]. Chicago: American Library Association, 2007 [cit. 2016-01-12]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10194673>.

MUHONEN, Heli, Helena RASKU-PUTTONEN, Eija PAKARINEN, Anna-Maija POIKKEUS a Marja-Kristiina LERKKANEN. Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching* [online]. 2016, (55), 143-154 [cit. 2016-06-16]. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.007. ISSN 0742051X. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com>

NESS, Molly a MaryBeth KENNY. Improving the Quality of Think-Alouds. *Reading Teacher* [online]. 2016, (4), 453-460 [cit. 2016-02-24]. DOI: 10.1002/trtr.1397. ISSN 00340561.

Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/trtr.1397/full>

OCZKUS, Lori D. *Best ever literacy survival tips: 72 lessons you can't teach without* [online]. Newark, DE: International Reading Association, 2012, 192 p. [cit. 2016-02-14]. ISBN 978-0-87207-058-5. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni>

OCZKUS, Lori. Teacher Tips: Predicting With Nonfiction. In: *Lori Oczkus* [online]. 2008 [cit. 2015-11-17]. Dostupné z: <http://www.lorioczkus.com/teachers-tips-lori-oczkus.php>

PALINSCAR, Annemarie Sullivan a Ann L. BROWN. Interactive Teaching to Promote Independent Learning. *The Teaching Reader* [online]. 1986, (8), 771-777 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: [https://www.jstor.org/stable/20199221?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20199221?seq=1#page_scan_tab_contents)



ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas: Strategické myšlení a přemýšlivý čtenář (Inspirace knihou Strategies that Work podruhé). In: *Kritické myšlení* [online]. 2003 [cit. 2016-06-16].

Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty6\\_ctemesinahlas](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty6_ctemesinahlas)

TOMAN, Jaroslav. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. In: *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2004 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&key=M>

VAN DE POL, Janneke, Monique VOLMAN a Jos BEISHUIZEN. Scaffolding in Teacher–Student Interaction: a Decade of Research. *Educational Psychology Review* [online]. 2010, (3), 271-296 [cit. 2016-02-27]. DOI: 10.1007/s10648-010-9127-6. ISSN 1040726X. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie: 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2010 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

WOOD, David, Jerome S. BRUNER a Gail ROSS. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry* [online]. Oxford: Pergamon Press, 1976, (17), 89-100 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: <http://mascil-toolkit.ph-freiburg.de/en-preservice/wp-content/uploads/sites/2/2014/06/Wood-Bruner-and-Ross.pdf>

WOOD, Karen D. a Clare ENDRES. Motivating Student Interest with the Imagine, Elaborate, Predict, and Confirm (IEPC) Strategy. *The Reading Teacher* [online]. 2004, (4), 346 [cit. 2016-02-24]. ISSN 00340561. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com>

## Seznam příloh

Příloha 1 – Výchozí podoba tabulky předpovědi


*Píše v celých větcích!*


Číslo textu	Jak se podle vás bude chování vyvíjet?	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo?
1.			
2.			
3.			


## Příloha 2 – Vývojový diagram předpovědi

### Vývojový diagram předpovědi

*Pište v celých větách, vždy po přečtení příslušné části textu.*

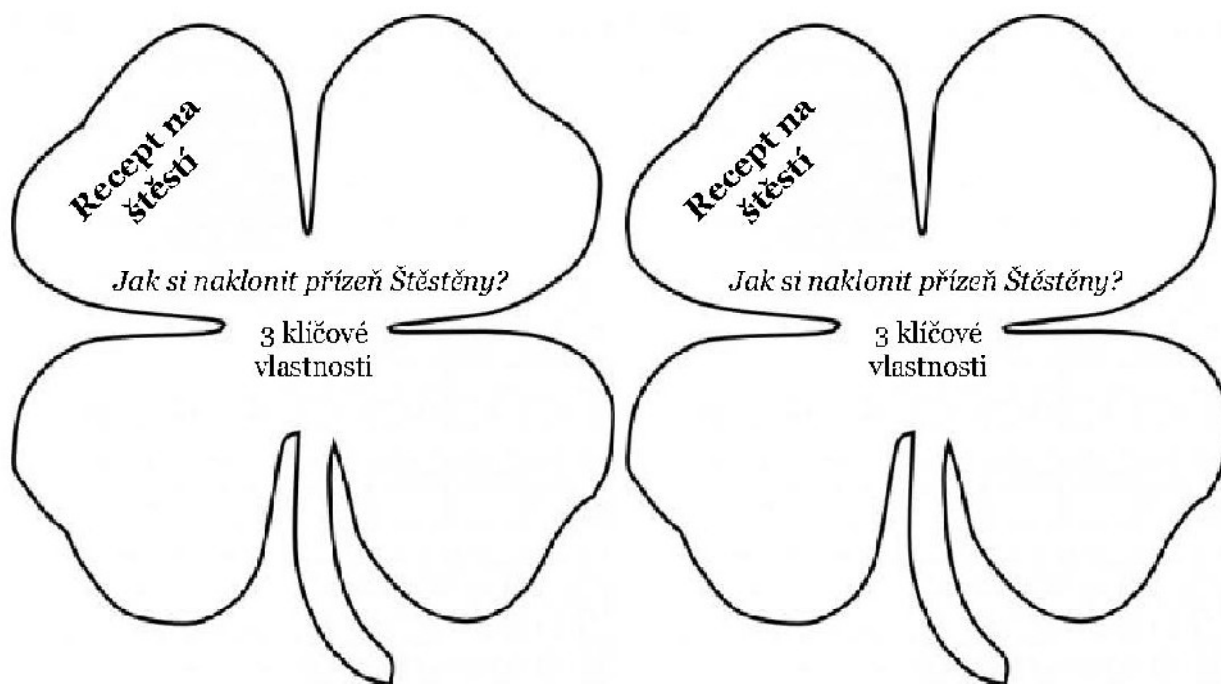
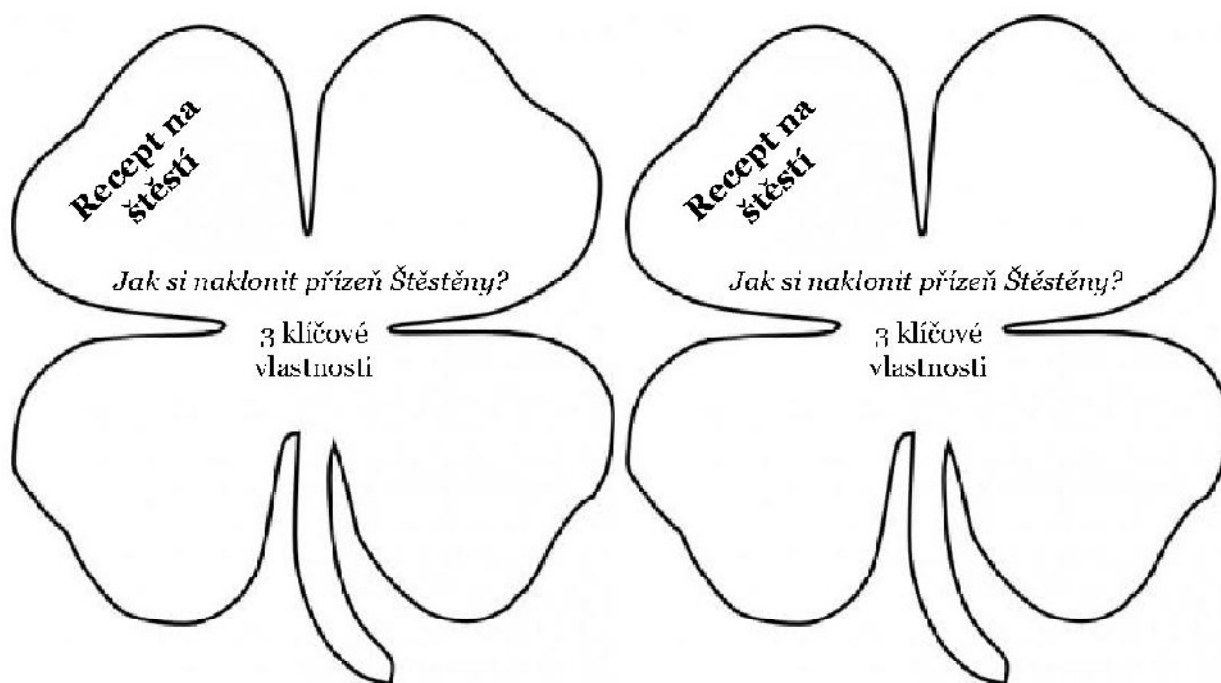
1. ČÁST TEXTU	
<i>Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?</i>	<i>Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!</i>
	

2. ČÁST TEXTU	
<i>Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 2. části textu!</i>	
<i>Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?</i>	<i>Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!</i>
	

3. ČÁST TEXTU	
<i>Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 3. části textu!</i>	
<i>Jak podle vás příběh skončí?</i>	<i>Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!</i>
	

4. ČÁST TEXTU	
<i>Jak příběh skutečně skončil?</i>	

Příloha 3 – Pracovní list k lekci č. 2 – „Recept na štěstí“



Příloha 4 – Ukázka tabulek předpovědi vypracovaných žáky

Pište v celých větech!

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo?
1.	Šťěstí ho opustí. Bude mít smůlu A nikdo ho nebude mít rád	Protože je zlý	
2.	Přání se stane Protože má rád svou ženu.	Protože je chomstivý.	
3.	Najde zlatáky a ponaučí se o/d, má být kovář že má být velkokryší a hodný	Protože je na tom špatně	

Píše v celých větách!

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo?
1.	Pelle dostane od štěstí podmínku. Pokud ji nedodrží, všechno strátí a bude tam, kde začal.	býva to tak často v pohádkách.	Žádnou podmínku nedostal a všechno ztratil rovnou.
2.	Pelle půjde za štěstím a bude ji prosit o druhou šanci, až se to napraví.	taky to tak často bývá. (protože bagr)	šel za kovářem kterému štěstí zrovna sloužilo
3.	Potká <del>dvě</del> <sup>nějaké</sup> sirotky a dá jim jeden bochník tím přesvědčí štěstí že se napravil	pohádky mají happy end	



Pište v celých větách!

Michal Starý J.B. ELIZABETH

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo?
1.	Podle mě paní Jiřka mu vezme zpátky to štěstí a bude zase čelědin.	Protože se Jiřkem nezacházel dobře.	* Přišel paní Jiřka a dala mu štěstí ale Pelle se o štěstí nezacházel dobře
2.	Pelle se opět stane Čelědinem.	Protože mu to paní Jiřka věří.	Učila se od paní a Pelle tedy vzal loď a tím potkal bohyře který ho dává na Pelle se nezacházel z zůstal tak ze v mru který
3.	Pelle mě si uvědomí že je lepší být hodný.	Protože to si uvědomí že to přehrá	

Pište v celých větách!

He ney/ Julie Režná

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet?	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo?
1.	Bellemu se začnou dít tíh' věci, protože ho šleščí opudilo (začne malá úroda, možná bude válka.)	Pročže Belle bude čelát šlejně věc jako odboj před ním od které odešlo šleščí	Stalo se to co jsme si myslili ale misbo valky mu <del>to</del> a šleščí dím a umřela manželka
2.	Bude hose pracovat na statku ale bude mít ještě horší podmínky k životu než <del>byl</del> když byl celým	Pročže ho bude být	
3.	myslíme si, že posleá opět šleščí a poprosí ji aby mu odpustila ona mu odpustí a dá mu chůvu	Pročže chceme happend	



## Příloha 5 – Ukázka vývojových diagramů vypracovaných žáky

Vývojový diagram předpovědí

Pište v celých větách, vždy po přečtení příslušné části textu.

1. ČÁST TEXTU	
<p><i>Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?</i></p>	<p><i>Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!</i></p>
<p><i>Pani Štěstí už nebude pomáhat Pellemu.</i></p>	<p><i>Protože je pyšný.</i></p>
2. ČÁST TEXTU	
<p><i>Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 2. části textu!</i></p>	
<p><i>Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?</i></p>	<p><i>Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!</i></p>
<p><i>PANI ŠTĚSTÍ POMOŽE JINÉMU ČLOVĚKOVÍ, KTERÝ SE STANE BOHATÝM.</i></p>	<p><i>PROTOŽE PELLE UŽ NEMÁ ŽADNÉ VĚCI.</i></p>
3. ČÁST TEXTU	
<p><i>Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 3. části textu!</i></p>	
<p><i>Jak podle vás příběh skončí?</i></p>	<p><i>Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!</i></p>
<p><i>PELLE BUDE MÍT HLAD A UKOUSNE SI CHLEBA. NAJDE ZLATÁKY A VRÁTÍ SE KE KOVÁŘOVÍ KTERÉHO PENÍZE VRÁTÍ</i></p>	<p><i>PROTOŽE SI PELLE NECHTĚL VZÍT PENÍZE.</i></p>
4. ČÁST TEXTU	
<p><i>Jak příběh skutečně skončil?</i></p>	

# Vývojový diagram předpovědí

Pište v celých větách, vždy po přečtení příslušné části textu.

## 1. ČÁST TEXTU

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
<i>Sedlák se Přestěna Belleho napomene a podruhé se od něj odvrátí.</i>	<i>Protože čeledín zpychl a ošklivě se choval k chudým.</i>



## 2. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 2. části textu!

*Přestěna se od Belleho odvrátila*

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
<i>Belle bude nešťastný, se mu shořel dům, pojedle k moři, aby si koupil chata, ale moře kladu odplavilo</i>	<i>Protože je to jednoznačné</i>



## 3. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 3. části textu!

Jak podle vás příběh skončí?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
<i>Belle bude chtít chléby smít, a majele v nich slatáky, nebo co to je.</i>	<i>Protože by to mělo dobře skončit.</i>



## 4. ČÁST TEXTU

Jak příběh skutečně skončil?

*Belle umřel hladu.*



Vývojový diagram předpovědi

Pište v celých větách, vždy po přečtení příslušné části textu.

1. ČÁST TEXTU

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Pelle znovu potkala paní štěstí a řekla mu: „Jestli budeš takový nebudeš mít štěstí“. Paní štěstí se na Pelleho naštvale	Protože zapomeň co mu paní štěstí říkala.

2. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 2. části textu!

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Pelle stál před hromadou popelem. Po chvíli přišla paní štěstí a řekla: Já jsem ti říkala že máš být hodný a zmizela.....	Protože paní štěstí byla na Pelleho naštvaná.

3. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 3. části textu!

Jak podle vás příběh skončí?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Pelleho tížil chléb a tak si sedl a utnul si kus cheba a najednou viděl zlatáčky.... Pelle se ponaučí a už bude hodný.	Protože mu do toho chleba zapekla zlatáčky aby měl aspoň trochu peněz.

4. ČÁST TEXTU

Jak příběh skutečně skončil?

# Vývojový diagram předpovědi

Pište v celých větách, vždy po přečtení příslušné části textu.

## 1. ČÁST TEXTU

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
<del>Pellemu začne přát štěstí.</del> Štěstí se od Pelleho odvrátí	<del>Protože ho špatně očekával a možná</del> si ho sice ho poslouchal ale pak na to zapomněl a nedo padne to dobře.

## 2. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 2. části textu!

Štěstí se od něj odvrátilo

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
(dukaty) peníze mu ukradnou ale bude se šťastí smazat zůstat šest.	Protože mu přeje smůla ale to neznamena že je vše straceno.

## 3. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 3. části textu!

Vrátil se ke kládě která tam nebyla přeplul na druhý břeh a potkal kováře

Jak podle vás příběh skončí?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
zjistí že peníze nejsou štěstí	Některé pohádky končí pavčením

## 4. ČÁST TEXTU

Jak příběh skutečně skončil?



# Vývojový diagram předpovědí

Pište v celých větách, vždy po přečtení příslušné části textu.

## 1. ČÁST TEXTU

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Štěstí se odvrátí od Pelleho a půjde zase za někým jiným. A Pelleho shodne pod vodu.	Pročže Pelle nřpydl a zapoměl na slova co mu štěstí kladla na srdce a zapoměl na svůj slib.

## 2. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 2. části textu!

Pelleho navštíví štěstí a potrestá ho. Pelle se stane chudým.

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Pelle půjde za štěstím do všech koutů světa a narazí na místo kde schová statky tak se do hromady kůže ale nebudou samy	Pročže Pellemu se štěstí začalo mlsit.

## 3. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 3. části textu!

Pelle se vrátil ke kmeni ale peníze byly pryč. našel loď a přeplavil se. Potkal kováře kterého zalila štěstí.

Jak podle vás příběh skončí?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Pekne si ze chleba a najístí se tak jsou statky. A pak půjde apět za hovářem a peníze mu vrátí. ale zato se je nechtěl tak ho nastaví štěstí a peníze mu nechá.	Pročže nechtěl peníze přijmout.

## 4. ČÁST TEXTU

Jak příběh skutečně skončil?

Pelle zemře hladem protože chleba dal chudákům kteří ho dali zpět hovářovi.

### Vývojový diagram předpovědi

Pište v celých větách, vždy po přečtení příslušné části textu.

#### 1. ČÁST TEXTU

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Paní Štěstí má přestat dávat štěstí. V tomto případě Pelle přijde o ženu a umře mu úroda.	Nechoval se tak jak měl.



#### 2. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 2. části textu!	
šest. Paní Štěstí ho opustila, začala se na něj lepit směla. Žena mu zemřela, dům mu schořel.	
Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Pelle půjde za paní Štěstí a začne jí prosit na kolena, kmen s dukátami mu vezme trosečník.	Vyděl vše co Štěstí dokáže.



#### 3. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 3. části textu!	
Kládu odplavilo moře. Našel kováře, který měl ty peníze.	
Jak podle vás příběh skončí?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Pelle chleby rozdává nejbližším a nejspíš chudým lidem. Tím se k němu Štěstí vrátí.	Protože pohádky mají vždy šťastný konec.



#### 4. ČÁST TEXTU

Jak příběh skutečně skončil?



Vývojový diagram předpovědi

Pište v celých větách, vždy po přečtení příslušné části textu.

1. ČÁST TEXTU

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
Pani Těstí se od Pelleho odvrátila. (za jeho šílenosti) Těstí mu nebude přát. Bude se budovat na zádech zvířecích, nebude prosperovat a nemodí se obli.	Protože ji Pelle neposlouchal a stal se zlým a nemyslným.

2. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 2. části textu!	
Zlymnel mu dobytek a všechny jeho majetky se schořel.	
Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
jeho dukášy zmizí nebo se promění v suché listy.	Protože pani Těstí mu nemůže nechat dukášy mohl by riskovat další štěstí.

3. ČÁST TEXTU

Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 3. části textu!	
Šel ke hovářovi a nechtěl přijmout slatky - vzal si chleby (ova).	
Jak podle vás příběh skončí?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
PELLE DOMA ROZPĚLÍ CHLEBY A NA ZEM SE MU VYSYPOU ZLATÁKY, A PELLE SI POSTAVÍ NOVÝ DŮM. ZAČNE BÝT HODNÝ. ŠTĚSTÍ SE VRÁTÍ	PROTOŽE KAŽDÁ POHYBKA BY MĚLA DOBRĚ SKONČIT.

4. ČÁST TEXTU

Jak příběh skutečně skončil?
------------------------------



Vývojový diagram předpovědi

Pište v celých větách, vždy po přečtení příslušné části textu.

1. ČÁST TEXTU

Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
PANÍ ŠTĚSTÍ SE PŘESTANE LÍBIT JAK PELLE CHOVÁ A SEBRALA MU ŠTĚSTÍ A ZEMKÉ ÚRODA.	PROTOŽE NE POSLECHL PANÍ ŠTĚSTÍ A K CHUDÍM LIDEM SE CHOVAL JAKO BEZ CITU.

2. ČÁST TEXTU

ŽENA MU UMŘELA, DOBITEK UHYNOL, LOĎ SE POTOUILA, A DŮM SCHORELO. <p>Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 2. části textu!</p>	
Jak se podle vás bude příběh dále vyvíjet?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
PELLE OVŠE PŘIŠEL A OMLU- VIL SE ŠTĚSTĚNĚ A ŠTĚSTĚNA REAGLA: PELLE VE KMENI MÁ DUKATY STÍM SI MUSÍŠ PORADIT SAM.	PELLE BYL ZLÝ ALE PŘESTO SE SMAŽIL POLEPŠIT

3. ČÁST TEXTU

KOVÁŘ NAŠEL JEHO JMÉNEM S PEMEŽÍ ALE ON TU NABÍDKU NEPŘIJMUL TAK MU KOVÁŘOVA ŽENA DALA CHLEB V DO KTERÉHO ZAPEKLA ZLATÁK. <p>Co se opravdu dosud stalo? Zapište podle 3. části textu!</p>	
Jak podle vás příběh skončí?	Proč si to myslíte? Hledejte konkrétní vodítka v textu! Zapište!
ZJIŠTÍ ŽE V TOM CHLEBU JSOU ZAPEČENÍ ZLATÁK NAJDE SI KRAŠNOU ŽENU A POVEDE KRAŠNÝ ŽIVOT A ŠTĚSTĚNA MU VRAŤILÁ ŠTĚSTÍ.	PROTOŽE

4. ČÁST TEXTU

Jak příběh skutečně skončil?



Příloha 6 – Ukázka pracovních listů žáků k lekci č. 2 vypracovaných žáky

